

# 戦後教育における人間像の問題

野 辺 忠 郎

# 目 次

はしがき .....	(1)
I 新しい人間像の模索 .....	(2)
一 「新日本建設ノ教育方針」の人間像	
二 「新教育指針」の人間像	
三 米国教育使節団報告書の人間像	
II 教育基本法の人間像 .....	(12)
一 教育基本法の制定経過	
二 教育勅語問題	
三 教育基本法の人間像の考察	
1. 根本理念	
2. 「個人の尊厳を重んずる」人間像の価値構造	
3. 真理と平和	
4. 第一条の価値の内容と構造	
5. 教育基本法の人間像における普遍と特殊	
III 人間像問題の発生と展開 .....	(27)
一 天野発言と昭和26年の「手引書」	
二 「道徳」の時間の特設と目標の明示	
三 人間像の混乱	
IV 期待される人間像 .....	(35)
一 「道徳教育充実方策」	
二 期待される人間像の成立過程	
三 期待される人間像の問題点	
1. 問題点の全体考察	
2. 形式上の問題点	
3. 内容上の問題点	
V 人間尊重の精神を基本とする倫理の構造論的考察 .....	(41)

# 戦後教育における人間像の問題

野 辺 忠 郎

は し が き

わが国の教育の全過程において、人間形成の問題が根本的に検討されなくてはならない時点にさしかかっているということは、今日もはや何人も否定できないようである。

終戦直後の「民主革命」の激動期においては、新しい教育によって育成されるであろう新しい人間によるわが国の再建に多大の期待が寄せられた。敗戦の衝撃に打ちひしがられた日本国民にとっては、それは唯一の夢であり悲願でさえあった。しかしながら、その後における新教育の成果は、必ずしもこのような国民の期待に十分応え得ないばかりか、多くの矛盾・弱点をもつことが数年ならずして明らかとなり、激しい論議を巻き起した。すなわち、昭和 25 年 11 月の「天野発言」を発火点とする道徳教育改善・強化の要求はその最も代表的な一例である。

道徳教育は教育の全機能の中において、人間形成のあり方やその理念に最も深く、直接にかかわる教育機能である。「どんな人間を 育成すべきか」、「現に行なわれている教育活動によっていかなる人間が育成され、またされようとしているか」、「教育の追求すべき人間像はいかにあるべきか」等が、その基本的な前提として問われなくてはならないのである。

いわゆる「民主的人間像」や教育基本法第一条に規定された人間像は、必ずしも、このような人間形成の理念を明確に示し得ないのではないかという反省や批判が高まり、また一方では、戦後早々に発足した新教育の現実的成果が重大問題化したのである。爾来道徳教育問題は常に戦後教育の中心問題として論議され今日に及んでいる。その間道徳教育の改善・充実の諸方策は数次にわたって講ぜられたのであるが、ここに言う人間像の問題——道徳教育について言えばその目標の問題——はいぜんとして大きな課題として残されていると言うべきであろう。

昭和 41 年 10 月、中央教育審議会は「期待される人間像」について答申したが、これが激しい論議をよび起し、当初意図されたように、教育基本法を具体化し、教育の目的を明確化するものとはなり得なかったという事実を見ても以上のことは首肯できるであろう。

わが国近代教育史上、今日のように人間形成の根本理念が国民的論議をまき起し、政治問題化した事例は、明治 12 年の「教学大旨」を発端とする例の「徳育論争」に見ることができる。これは明治 23 年に至り、教育勅語が渙発せられ、遂に終止符が打たれたことは周知の通りである。この「徳育論争」は維新開国の国是の下に急激に展開された文明開化・欧化主義的教育方針と国粹主義・儒教主義的教育方針との対立であった。

福沢諭吉は明治 15 年の「徳育如何」で、独立自尊の思想を養うことこそ今日の急務であるとし、

「今日自主独立の教に於ては 先づ我一身を独立せしめ我一身を重じて 自ら我身を金玉視し以

て他の関係を維持して人事の秩序を保つべし……………」。

と述べている。今日の道義の退廃を救う道は儒教主義教育への復古にあるのではなく、維新開国の大方針に立った新しい日本にふさわしい、自主独立の精神に満ち、自分自身を金玉の身とすることに努める新しい人間を育成することであるというのである。これに対し、明治天皇の侍講であり、明治 15 年「幼学綱要」を著し、後に教育勅語の草案起草者の一人ともなった元田永孚、「国体發揮」の著者内藤耻叟、「道德教育原論」の著者杉浦重剛等が最も鋭く対立した。元田は儒教的仁義忠孝を尊重すべきことや「祖宗の遺訓」を国教とすべきである等を主張している。

これらの対立の中であって、文部省は明治 13 年 12 月の「改正教育令」によって修身科を確立し、倫理学者西村茂樹をして修身教科書を編集せしめる等、道德教育の基本施策を次第に固めて行った。西村は周知のように、いわば中間派とも言うべき人物で、明治 20 年に出した「日本道德論」の中では、

「吾一定ノ主義ハ二教（儒教・西洋哲学）ノ精華ヲ取りテ 其粗雑ヲ棄ツルナリ、二教ノ精神ヲ取りテ其ノ形迹ヲ棄ツルナリ、二教ノ一致ニ帰スル所ヲ採リテ其一致ニ帰セザル所ヲ棄ツルナリ」

と述べている。明治 15 年の「小学修身編纂大意」に至って儒教主義はいよいよ明確になった。しかしながら、文部省のこれらの方針や施策によって「徳育論争」が終ったのではないことはいうまでもなく、むしろますます激化していった。明治 23 年 2 月の地方長官会議もこの事態を憂え、政府に対し、徳育方針決定の要望を提出している。かくして政府はついに教育勅語の渙発を申請したのであった。

思うに、わが国のように、宗教的世界観の背景のないところで、道德教育の根本理念を確立するということはまことに至難の業であり、容易ならぬ難題である。このことは明治10年代から 20 年代にかけての「徳育論争」の経過や戦後のわが国の道德教育問題の展開過程を見ても明らかであろう。

この小論は、わが国の戦後教育における人間形成の根本理念に関する諸問題を全般的に検討し、今日における問題点を分析し、若干の批判的考察を試みようとするものである。

## I 新しい人間像の模索

昭和 20 年 8 月 14 日の「ポツダム宣言」受諾、ついで 9 月 2 日東京湾上に浮ぶミズリー艦上の降伏文書調印によって連合国の対日占領行動は開始された。

その基本政策は、「ポツダム宣言」の「無責任な軍国主義の、世界からの駆逐」「日本国民の間における民主主義的傾向の復活強化」「言論・宗教・思想の自由および基本的人権の尊重」などを中心として日本の民主化をめざすものであったことはいうまでもない。

以上の基本政策は、アメリカ政府がマッカーサー元帥に伝達した二つの文書によってさらに具体化された。それは昭和 20 年 8 月 29 日付の「降伏後における合衆国の初期対日政策」(United States Initial Post-Surrender Policy for Japan) と同年 11 月 3 日付の「日本の占領および管理のための連

合国最高司令官に対する降伏後初期の基本指令」(Basic Initial Post-Surrender Directive to Supreme Commander for the Allied Powers for the Occupation and Control of Japan)である。

「これらの文書は、占領政策の基本的目標を日本の非軍事化および民主化に置き、そのような観点においてとられるべき諸方策を列挙している。なお、この場合において非軍事化と民主化とは二つの別個のものとして考えられていたのではない。民主化は非軍事化に役だつものとされていたのである。……………このような構想の根柢には、政治の民主化はその国家を平和愛好的にするというアメリカの伝統的な観念が伏在していたと考えられる。」<sup>(1)</sup>

以上のような、日本民主化のための重要政策の一つとしての教育の民主化の施策は、昭和 20 年 10 月 22 日の「日本の教育制度の管理についての指令」によって開始せられた。これは日本の教育から軍国主義および極端な国家主義思想を排除することを目的とするもので、次のような措置を要求するものであった。

㉑ 教育内容の検討・改訂、すなわち、軍国主義および極端な国家主義思想の普及を禁止し、軍事教練を撤廃して軍国主義的教育を廃止すること。それと同時に、議会主義、国際平和、個人の尊厳の思想、信教・言論・集会の自由など基本的人権に関連する思想の教授および実践を確立すること。

㉒ すべての教育機関の関係者を審査し、その結果に応じて、留任、退職、転職、復職、任命、再教育等の処置をとるべきこと。とくに職業軍人、軍国主義者、極端な国家主義の積極的鼓吹者、占領政策への反対者等を罷免すること。

㉓ 現行の教科目、教科書、教授指導等を改訂して、すみやかに教育体制を再建すること。  
同年 10 月 30 日には「学校教員及び教育関係者ノ除外、許可ニ関スル件」を通達し、不適格者の除外について具体的に指令した。次いで同年 12 月 15 日には「国家神道、神社神道の普及ならびに弘布の廃止に関する指令」を発し、神道を国家より分離すること、学校教育から神道教育を排除することを指令した。さらに同年 12 月 31 日には「修身、日本歴史及び地理ノ授業ノ停止ニ関スル件」を指令し、従来国民教育の中心をなしていた教科の根本的改革を命じたのである。以上の指令によって、わが国の国家主義的旧体制は、次々に音を立てて崩壊していったのである。

これらの指令は、いわば新しい教育を打建てるための地ならしを目的とするものであった。すなわち、新教育建設のための障害物を除去することを目的とした消極的工作であった。そしてその積極的な建設面については、縦司令部は直接には手を下さず、日本政府の自主性を尊重し、これに対して内面から指導するという態度をとったのである。

このような方針のもとに、昭和 21 年 3 月初旬、G. D. ストッダードを団長とする米国教育使節団一行 27 名が来日し、日本側の委員を加え、戦後日本の教育改革全般について検討し、3 月 31 日に至って、マッカーサー元帥に報告書 (Report of the United States Education Mission to Japan) を提出した。

「総司令部はは四月七日これを発表するとともに、これに覚書を付して報告書の趣旨を全面的に

承認し、今後の日本における教育改革はこの方針によって実施されるべきであることを明らかにした。この報告書は、形式的には単なる勧告書であるが、実質的には戦後の教育改革方策を樹立する上の重要な指針となったものといえよう。」<sup>(2)</sup>

※ ※ ※

強大な権力を有する占領軍の民主化政策に対し、日本政府—文部省はどのように対応して行ったであろうか。

長期にわたる戦争により、わが国民は言語に絶する荒廃と困窮に打ちのめされていたが、昭和20年にはいる頃には、熾烈な空爆下であって、遂に降伏か焦土作戦かの岐路に次第に追いつめられ、暗澹たる極度の緊張感におののき、さいなまれていた。8月15日の終戦の詔勅は、まずこのような緊張感からの解放をもたらした。廃墟の中にたたずむ人々の顔にはとめどもない放心と虚脱が色濃く現れたのである。しかしながら、この一瞬から歴史の歯車は全く新しい方向に動き始めた。やがて日本政府も、放心虚脱の心に鞭うち、ポッドム宣言受諾という歴然たる事実に基づいて、平和主義、民主主義、文化主義の三大原則を指標として国家の再建に立上った。かくして昭和21年11月3日には、国家の根本法たる「日本国憲法」が公布せられたのである。

さて、文部省は昭和20年9月15日「新日本建設ノ教育方針」をいち早く公表しているが、これは終戦後の新しい事態に即応して日本教育の向うべき方向をとりあえず明らかにしたものであった。これに基づいて、10月15、16の両日には全国の教員養成諸学校長および地方視学官の参集を求めて、「新教育方針中央講習会」を東京に開催し、つづいて各都道府県ごとに国民学校長、青年学校長を対象とする講習会を開催して新教育の普及浸透をはかった。翌21年5月から22年2月にかけて、文部省は「新日本建設ノ教育方針」の精神をうけついで、自主的に、「新教育指針」（4冊）を発行した。その第一部（第一、二、三冊）は新教育の理論、第二部（第四冊）は新教育の方法について述べたものである。

21年8月10日官制の公布をもって「教育刷新委員会」が設置された。これは内閣総理大臣に直属し、教育に関する重要事項の調査・審議を行い、その結果を報告し、また総理大臣の諮問した教育に関する重要事項について答申する機関とされた。すなわち、日本の教育の新しい理念・制度・内容・行政の全般について検討し、これを根本的に刷新する方策の審議立案を使命とするものである。「教育基本法」案は、この委員会の11月29日の第13回総会の決議による第一回の建議事項に基づいて、22年3月13日第九十二帝国議会で提出せられた。この教育基本法の制定と、22年4月以降の新教育制度の実施をもって、戦後の新しい教育は、いわば本格的な第一歩をふみ出したのである。

われわれはまず終戦直後からこの新学制実施期に至るまでの間における、人間形成の理念—人間像の問題の展開について検討しなくてはならない。

#### 一 「新日本建設ノ教育方針」の人間像

昭和20年9月15日という時点において、いち早く発表されたこの文書は、終戦直後の混乱と逼

迫の中にあつて文部省がどのように新事態に対処しようとしたかを見る上で注目すべきものである。

「今後ノ教育ハ益々國體ノ護持ニ努ムルト共ニ軍國的思想及施策ヲ拂拭シ平和國家ノ建設ヲ目途トシテ謙虛反省只管國民ノ教養ヲ深メ科學的思考力ヲ養ヒ平和愛好ノ念ヲ篤クシ智德ノ一般水準ヲ昂メテ世界ノ進運ニ貢獻スルモノタラシメントシテ居ル。」<sup>(3)</sup>

以上で明らかなように、今後の教育では、従来通り「國體ノ護持ニ努ムル」ことを根本として、新しい平和國家の國民として、「教養ヲ深メ」「科學的思考力ヲ養ヒ」「平和愛好ノ念ヲ篤ク」することがたいせつであるというのである。

1. 戦争終結に際し、日本政府が連合国に対し最後まで主張した一事が「國體ノ護持」であったことは周知の通りである。それが受諾されたか否かの論は別として、終戦時および終戦後においてもこのような思念は強く貫かれているのである。このことは日本国憲法の制定経過に最もよく現われている。マッカーサー元帥の指令に従って幣原内閣が松本烝治国務相を委員長とする「憲法問題調査会」を設置したのは昭和20年10月であった。

同年12月、松本内閣は憲法改正方針に関する四原則を発表したが、その第一項は「天皇が統治権を総攬し給うとする大原則には何等の変更を加えないこと」というのであった。マッカーサー元帥はこの四原則に則って作成せられた憲法改正案に強硬な反対意向を示し、彼の意向をとり入れた新憲法草案をこれと別個に総司令部において作成させた。

総司令部民政局長ホイットニー (General Whitney) はこの草案を日本政府側に手交した際「日本政府がこの総司令部案に即した憲法を作成・提出しない限りは天皇の一身について今後保障することはできない旨を述べ」た。<sup>(4)</sup> またマッカーサー元帥も幣原首相に対して、「天皇制が國際的に論議的となっている今日において天皇制を維持する上からいって総司令部案の基本原則を受け入れるよう勧告した」のである。<sup>(5)</sup>

「総司令部のこのような態度の前に 幣原内閣は遂に屈服した。そして、総司令部案にほぼ即した憲法改正案を作成し、それは次の第一次吉田 (茂) 内閣によって 第九〇議会で提出された。……吉田首相は同議会において述べて、……連合国側は『忠勇なる日本國民が皇室を中心として一致団結する』日本の國家組織をもって世界の平和を 索す原因であると『誤解』している。……従って『国體を維持し國民の幸福を維持する為には』この『誤解』、『懸念』を解かなければならない、これが政府として憲法改正案を提出した理由であると述べたのである。この言葉の中にも、吉田首相の、又ひいては支配層の意向がよく示されている。支配層は、総司令部の意向にそって民主的、平和主義的な新憲法を制定することこそ天皇の一身を安全に保つ唯一の途であり、それは『国體を維持』するための『必要の悪』<sup>ネセサリー・イーヴル</sup>であると考えたのであった。」<sup>(6)</sup>

以上のような日本国憲法制定の経過に見られる思念が「新日本建設ノ教育方針」でも「國體ノ護持ニ努ムル」と表現されているのである。明治憲法の根本精神をそのまま継承し、「天皇が統治権ヲ総攬スル」ことに何等の変更を加えないまま、「民主主義」というも各国での運用は必ずしも同一では

なく、わが国の場合にも運用の実際についてはわが国独特の民主主義制度が発達してしかるべきである」(幣原首相議会答弁)(7)という方針を貫くことは、占領政策の基本目標たる日本の民主化と明らかに矛盾するものであった。それは民主主義の大原則をなす「主権在民」を否定するものであるからである。もし明治憲法の根本精神を不動のものとして据え置くとすれば、新しい教育といっても、国体の護持に努める「忠良なる臣民」の育成を期し、従来通り教育勅語の趣旨に則って行われるほかなく、教育の民主化など望まれるべくもなかったであろう。しかしこのことは未曾有の混乱の中に歴史的転換期を迎えた当時においてはまだ十分に意識せられなかったのである。

2. 「新日本建設ノ教育方針」が、新しい国民に要請せられる資質として、「教養ヲ深メ」ること、「科学的思考力」を養うこと、「平和愛好ノ念ヲ篤ク」すること、以上三項目を掲げたのは、敗戦という悲痛な現実を反省・懺悔し、ひたすら平和国家の建設を希求することが民族・国家が生き延びるための絶対的要請であるという自覚にもとづくものである。このほか、当時の文部省の描いた新しい人間像は、先に述べた「新教育講習会」における前田文部大臣および大村次官の訓示にやや具体的に示されている。

「文部大臣は新教育はあくまで個性の完成を目標とすべきものであり、そのために自由を尊重し、画一主義的な教育方法を打破し、各教育機関および教師の自主的自発的な創意くふうにあるべきことを強調し……文部次官も同じように科学的教養の深い、道義心の強い、品格ある個性の完成を強調している。」<sup>(8)</sup>

ここに注目すべきことは、新しい教育の基本的な方向として「個性の完成」を強調していることである。前田文部大臣は個性の完成について次のように説いている。

「今後の教育としては先ず個性の完成を目標とし、立派な個性を完成したる上、その出来上った立派な人格が包蔵する奉公心を發揮して、国家社会に対する純真なる奉仕を完うするよう、導いて行かねばならぬと思ひます。個性の完成には自由が必要であります。然し謂う所の自由とは決して自恣放縦を指すのではないのでありまして、常に嚴肅なる責任觀念に裏付けられねばならぬのであります。」<sup>(9)</sup>

昭和21年11月29日、第13回教育刷新委員会は教育基本法の制定に関する建議事項を採択したが、その第2項 教育理念(目的)に関しては次のように述べている。

「教育は人間性の開発をめざし、民主的平和的な国家および社会の形成者として、真理と正義を愛し、勤労と協和とを重んずる、心身共に健康な国民の育成を期するにあること。」<sup>(10)</sup>

この人間性の開発は、教育の目的理念に関して言えば、「個性の完成」と同じ教育観に立つものである。翌22年3月31日に成立した現行教育基本法における人格の完成もまた同様である。つまり戦後教育の憲章たる教育基本法の根本理念は、この終戦直後の「新教育講習会」における文部当局者の志向の中にその基盤を見出すことができるのである。いうまでもなく、「個性の完成」という言葉は直接的に人間像を明らかにするものではない。しかし教育が個性の完成を究極の目的として行なわれなくてはならないという時、自由と責任、自発的自主的態度、創意くふうの精神等を教育上尊重すべきこと、そしてまたこれらは民主的人間像の基本的資質をなすものであるという見界を表



明しているである。

以上のような新教育方針は、非常緊急の事態において応急的に今後の教育を示唆したものにすぎなかったが、この趣旨を継承しさらに展開したのが21年5月から翌22年2月にかけて文部省が発行した「新教育指針」である。

## 二 「新教育指針」の人間像

「新日本建設ノ教育方針」には、「平和国家ノ建設ヲ目途トシテ謙虚反省……」とあったが、この「新教育指針」の第一部第一章序論では、まず戦争に対する痛烈な反省を、「どうしてこのような状態になったのか」の項に述べている。そしてそれはわが国の指導者たちに「考へ方のあやまりがあった」ためであると次のように説く。

「日本をこのような状態にさせた原因は何であろうか。またそれは誰の責任であろうか。もちろん戦争に負けたから、このような状態になったのであるが、しかし、さかのぼってこの戦争をひき起したことに原因があり、したがって國民をこの戦争へと導いた指導者たちに責任がある。その人たちはほんとうに日本のために、また東亞のためによいことと考へて、やったのかもしれないが、その考へ方にあやまりがあつて、こんなことになったのである。」<sup>(11)</sup>

つづいて、國民全体の責任についても次のように説いている。「しかし指導者たちがあやまちをおかしたのは、日本の國家の制度や社会の組織にいろいろの欠點があり、さらに日本人の物の考へ方そのものに多くの弱點があるからである。國民全體がこの點を深く反省する必要がある。」<sup>(12)</sup>

「新教育指針」は、新しい國家の再建の基礎は、このような日本人の物の考へ方の欠点や弱点を、國民自身が十分自覚して改めることによって固められるという立場から、次の五項目をあげている。これらは当時の文部当局が構想した新しい人間像の消極的な表現、つまり裏がえしと見ることができるであろう。

### ① 日本はまだ十分に新しくなりきれず、舊いものが残っている。

明治維新以後のわが国の近代化は中途半端で、物質方面の進歩に比して近代精神の本質をはじめとする精神文化の摂取が立おくれた。今後はこれを改め、「西洋文化をその根本から実質的に十分とり入れ、それを自分のものとして生かすようにつとめなくてはならない。」<sup>(13)</sup>と言っている。

### ② わが國民は人間性・人格・個性を十分に尊重しない。

わが国には封建的な人間関係が濃厚に残存していたため、個人の人格は軽視せられ、個性は無視せられることが多かった。教育においても教師の一方的な意図が支配し、生徒の人格や個性を無視する画一的な教育が行われてきたと述べている。

### ③ 日本國民は、ひはん的精神にとぼしく權威にもう従しやすい。

上の者が權威をもって服従を強制し、下の者がひはんの力を欠いて盲目的に服従すれば封建的悪徳となる。官尊民卑の風はこれである。このような態度が、無意味な戦争の起るのを防ぐことを不

可能にし、政府と国民の真の協力並びに国民全体の団結をできなくしたのである。「教育においても教師と生徒との間に封建的な関係があると、教師は自分の思ふままに一定のかたにはめて生徒を教育しようとし、そこに生徒の人間性がゆがめられる。」<sup>(14)</sup>と説いている。

④ 日本国民は合理的精神にとぼしく科学的水準が低い。

このことに関しては、神話伝説を歴史的事実と混同してきたこと、伝統的で無意味な制度や慣習の存在、さらにむずかしい漢字が使われたこと等をあげ、これらが合理的精神の発展をさまたげてきたと指摘している。

⑤ 日本国民はひとりよがりで、おほらかな態度が少い。

軍国主義、極端な国家主義の根源は、日本民族は神の生んだ特別な民族と考える不当で排他的な優越感であって、これが今回の惨事を招いた。今後は「他の人々や他国の国民を尊敬し、自分と立場のちがふ者の意見や信仰をもおほらかに取り入れる態度を養ふことが必要である。」<sup>(15)</sup>と強調している。

以上の五項目にわたる日本国民の欠点・弱点の指摘は、前にも述べたように、戦争をひき起し、敗戦という悲惨な事態に陥ったのは、日本人の物の考え方や国民性にも重大な責任があるという立場からの反省である。しかしながら、それは同時に、今後の教育のめざすべき新しい人間像の素描という意味を持つものでもあることはいうまでもない。ここに構想されている新しい人間像は、次のように集約することができる。

- ① 人間の尊厳を自覚し、個性の完成につとめる人間。
- ② 自主的自発的精神に満ち、十分批判的に行動できる人間。
- ③ 合理的科学的な精神や態度を身につけた人間。
- ④ 自——他をともに敬愛し、民主的な態度や寛容の精神をもった人間。

終戦直後、文部省が自主的に構想した新しい人間像は以上述べた通りである。その後、この人間像は、占領軍当局から出された数々の指令や総司令部との折衝によって与えられた内面指導等によって次第に修正されて行く。なかでも昭和21年3月に来日した米国教育使節団の「報告書」は大きな影響をおよぼした。かくして教育基本法第一条の人間像へと結実して行ったのである。次にわれわれはこの「報告書」の人間像について検討しなくてはならない。

### 三 米国教育使節団報告書の人間像

1. 「新日本建設の教育方針」および「新教育指針」は、占領軍という超絶した権力者の監視下にあって、民族・国家の生き延びをはかるためには、平和的な民主主義国家を建設するほかなしという自覚に立って、今後の教育のあり方やその方向を応急的に説き明かしたものである。従って、

それは大体において、民主主義教育の観念的な解説ないし権力者の意を汲んだ模範作文という匂いが強いのである。

事実、当時の日本政府や文部当局は、反面においては国体の護持を深く祈念すると共に、次に検討するように、教育勅語は今後においても教育の聖典たる地位を失うべきではないという考え方を強く抱いていたのである。

このような混沌・混迷に陥っていた当時の日本の教育にとって、近代民主主義教育に対する知見と経験に裏づけられたゆるぎなき確信に立つ「報告書」の見解は、たしかにその迷妄を打ち破り、教育民主化の行く手を照らす炬火ともいえるべきものであった。戦後のわが国の民主主義教育の礎石はここに構築せられたと見るができるであろう。しかも絶対の権力者の全面的な支持を背景としたのであるから、「報告書」は単なる勧告などではなく、翌22年4月に発足した新教育制度の青写真ともなったのである。

「報告書」は、従来の日本の教育制度について、「その組織とカリキュラムの規定とにおいて、たとえ過激な国家主義、軍国主義がその中に注入されなかったとしても、近代の教育理論に従って、当然改正されるべきであったろう。その制度は、大衆と少数の特権階級とに対して別々な型の教育を用意して、高度に中央集権化された19世紀の型に基いたものであった。」<sup>(16)</sup>と断定し、その全面的改革を勧告したのである。

人間像にかかわる教育の根本理念や教育の目的については、「序論」および第一章の「教育の目的および内容」の項に述べられている。以下これについて若干の検討を加えよう。

まず「報告書」は、自由主義および民主主義が教育の根本理念であるべきことを調子も高く主張する。

「我々は、すべての種族、すべての国民が、何かしらそれ自身にとって、また全世界にとって役立つものを、その文化的資源から創り出す力を持っていることを信じている。これが自由主義の信条である。我々は画一ということを信奉するものではない。我々は教育者として個人差や、創意や、自発性に対して絶えず心を配っている。これが民主主義の精神である。」<sup>(17)</sup>

民主主義教育では自由の精神を育成することが基盤をなすべきであると強調した後、従来の日本の教育制度においては、軍国主義および極端な国家主義を支持し、この自由の精神を阻み拘束してきたものが多かったとしてその一つ一つを指摘し痛烈な批判を加えている。すなわち、国家神道や官僚主義をまずあげ、直接教育に関するものとしては、中央集権的な教育行政、忠誠や愛国心の強要、教育方法の画一主義、試験中心の教育内容、忠君愛国を強調する修身科、非科学的な歴史教育等を指摘しその廃止ないし改善を勧告しているのである。

さらに自由について次のようにも述べている。「教師たると行政官たるとを問わず、教育者というものの職務について、ここに教訓とすべきことがあるのである。教師の最善の能力は自由の空気の中においてのみ十分現わされる。この空気をつくり出すことが行政官の仕事なのであって、その反対の空気をつくることではない。子どもの持つ測り知れない資質は、自由主義という日光の下に

おいてのみ豊かな実を結ぶものである。この自由主義の光を 与えることが教師の仕事なのであって、その反対のものを与えることではない。」<sup>(18)</sup>

このような自由主義の強調は、長期にわたる戦争とこれに引き続いた敗戦の衝撃にうちひしがれていた日本国民にとっては、一般的に歓迎せられ、時には天来の福音とも響いたのであった。このような天衣無縫の自由主義に立つ民主主義教育が、わが国の国情や特殊な条件も顧慮することなく、しかも絶対の権力者の手によって推進せられたところから、やがてさまざまな欠陥や歪曲をうみ出すことになったのは当然であろう。

しかしながら、当時においては、絶対者の側から自由の教義が説かれ、「拒否する自由」もないところでその教義を受け入れなくてはならないというパラドックスに気付く者もごく少いという状況であった。

教育の目的について「報告書」は言う。

「民主政治下の生活のための教育制度は、個人の価値と尊厳を認めることが基になるであろう。それは各人の能力と適性に従って、教育の機会を与えるように組織されるであろう。教授の内容と方法によって、それは研究の自由と、批判的に分析する能力の訓練とを助成するであろう。……民主政治における教育の成功は、画一と標準化とを以てしては測られないのである。教育は個人を、社会の責任ある協力的成員たらしめるよう準備すべきである。」<sup>(19)</sup>

2. 以上によって明らかなように、「報告書」は積極的に人間像を描こうとはしていないのであるが、自由主義に立つ教育の強調を通してその説くところを要約すればほぼ次の通りである。すなわち、人間の尊厳にめざめ、自己の能力・適性・個性の伸長・発揮に努力し、自主的批判的な精神に充ち、進んで社会的責任と使命を自覚した人間——これが「報告書」の描く人間像であると言うことができる。それにしても、「報告書」がこのような単純極まる原則論のほか、人間像に関して何ら言及することがなかったことについては理由がなくてはならない。

このことについては、使節団の基本的な任務が、日本の教育制度の全面的な民主化の礎石を築くこと、そしてそのための広汎な改革の方途を示唆することにあつたのであるから、具体的にこれ以上言及するいとまがなかったとか、それは日本側の自主的な努力に待つべきものとした等とも推測することもできるであろう。しかし、その根本的な理由として、少くとも次の二つが指摘できると考えられる。

一つはアメリカ国民に特有な、素朴な人間信頼、自由に対する熱狂的な憧憬、民主主義への楽天的な期待と信仰であり、もう一つは、彼等の教育観の基調をなすプラグマチズムである。

前者については、すでに昭和26年、清水幾太郎が次のように批判している。

「アメリカ人の教育観を知るためには、『報告書』を読むのが早道である。そこでは、人間の内部にひそむ自然的な自覚性への古い信仰が、美しいことばで表現されている。この信仰は、一八世紀のヨーロッパにふさわしいすこぶる古風なもので、そこには一九世紀の提出した問題、二〇世紀が

直面している 困難の影さえ射していない。資本主義の発展から生じた矛盾を完全に素通りしている。嬰兒のように無邪気である。その思想は近代思想の初期の形式にぞくするもので、ヨーロッパ諸国では、一九世紀および二〇世紀の新しい問題のために、すて去られたものなのだ。それをアメリカが今日まで保持していられたのは、多くのめぐまれた条件のためだ。そのアメリカでさえ、いまでは、この単純な伝統的信仰によって処理されない複雑微妙な問題が、しだいにひとびとの関心をひいてきている。日本の条件はヨーロッパ諸国ともちがうが、アメリカとはもっとちがっている。日本の社会が負っている問題は、一八世紀風の観念で処理するには、あまりに暗く、重い。」<sup>(20)</sup>

彼は「報告書」が、アメリカの伝統的な教育観に立って、国情や伝統の異なる日本の特殊な状況を無視していることや、その基本となる理念——自由主義的な民主主義教育論——が古風な時代おくれのものであると指摘しているのであるが、けだしこれは正鵠を得たものであろう。さらに後者については、「報告書」の随所に見られる、観念・理念の軽視・嫌悪と生活や現実の徹底的な重視への志向をあげることができる。プラグマチズムに立つ道德教育論を代表するのは John Dewey (1859—1952) であるが、彼は「直接の道德教育」(direct moral instruction) を排撃し、「間接の道德教育」(indirect moral instruction)こそ望ましいとし、また「道德的」であるということは「社会的」であることにほかならないとし、「一切の心身の力をよく統御した有為な社会人の育成こそ道德教育の目標でなければならぬ。」<sup>(21)</sup> といっている。

従って Dewey においては、道德教育の方法も学校の社会化と別なものではなく、次の三点が強調された。

1. 学校自体を生き生きと力動的な共同社会とすること。
2. カリキュラムの社会化・活動化
3. 個人主義的な自由競争の学習から、分業と奉仕を重んずる協力主義の学習への切り換えを行なうこと。<sup>(22)</sup>

Dewey の道德教育論の基本的見解は、「報告書」の道德教育論の基調をなしていることは明らかである。

「報告書」は「民主主義制度も他の制度と同様に、その真の精神に適合しかつこれを永続せしむべき一つの倫理を必要とする。」としながら、「民主主義は価値の多様性を表わすものであるから民主主義目的への手段そのものもまた多様である。」と述べ、「必要な徳目訓練を独立した教科に集中すること」には消極的な態度を見せている。<sup>(23)</sup>

そして後に新設された社会科の教育と学校生活における生活訓練や児童生徒の自治活動が道德教育の中心の場を構成すべきことを示唆しているのである。道德教育の他の一面、つまり「個人的完全の問題」についても、それは「人が自己に対する幸福な関係を意味するもの」<sup>(24)</sup>と規定し、そのためには「人と仕事との間に幸福な関係」を樹立することが何よりもたいせつで、「技術の所有と実行」こそその中心課題であると述べている。

以上のような見解に立てば、道德教育における目標の問題、なにかんずく価値観や人間像の問題は当然第二義的な意味しか持ち得ない。これが昭和25年頃から俄然激しい論議をまき起した道德教育

問題の根本原因ともみることができよう。

「戦後、精神的混迷、人倫の頹廃がはなはだしい敗戦国の社会においては、あたらしい道理にかなった道德教育が、特別に必要であったし、今後も必要ではないか。というのは、戦後の民主主義的諸制度は、いうまでもなく、日本国民大衆が自発的努力によって、戦いとしたものではなく、いわば、急に移植されたものであって、民主主義を育て、運営し、維持し、発展させるのに必要な、精神的土壌がやせているからである。また、民主主義の精的根底である人格主義の倫理、ヒューマニズムの価値意識が、はなはだ稀薄だからである。そして、また、民主主義を基礎づける哲学的理論が、まだ確立していない状況にあるからである。……現在のように、異質的要素が同時の層をなして、併存混在している社会に単純に順応させることが、教育的とは必ずしも言えない。過渡的社会の改造発展に貢献するにしても、なにを標準に「変化」と「発展」とを見わけさせるのであるか。人間と社会とを批判し、評価すべき、価値判断の基準を明確にする特別な集中的努力をぬきにして、今日の社会や学校で、どうして道德教育が可能であろうか。」<sup>(25)</sup>

以上のような批判は昭和 25、26 年頃から次第に顕在化して行ったのである。

## II 教育基本法の人間像

### 一 教育基本法の制定経過

新しい教育理念の確立は、終戦直後からの重要な課題であった。前に検討した「新日本建設ノ教育方針」や「新教育指針」も、そのような要請に基づくものであったが、もちろん十分なものではなかった。米国教育使節団報告書がマッカーサー元帥に提出せられた昭和 21 年 3 月 31 日以降、日本政府はその勧告に基づいて教育制度の全面的改革を早急に推進すべき立場に立たされた。同年 8 月 9 日付の官制により、内閣総理大臣の諮問機関として「教育刷新委員会」が設置され、この重要かつ緊急な課題に取り組むこととなった。教育の根本理念を確立する上で、委員会がまず当面した重要問題は教育勅語の取扱いをどうするかということであった。このことに関しては次節においてやや詳細に検討することにした。

11 月 3 日、画期的な新憲法が公布されたので、それ以後の委員会の審議は、新憲法に則り、「報告書」の趣旨にそって全面的な教育改革の具体案を練ることに集中した。

かくして同年 12 月 27 日、委員会はその第 13 回総会において、教育基本法・学校教育法・教育行政機構法についての答申を決議した。

教育の根本理念については、教育基本法第一条「教育の目的」の項に、集約して述べられているが、その案文については前に述べておいた。この答申の提出を受けて、文部当局は「教育基本法案」の作成に着手し、総司令部と逐一連絡をとりながら若干の字句の修正を施したが、結局ほぼ委員会の答申通りの成案を得たのである。

修正された点を挙げれば次の通りである。まず答申の「教育は人間性の開発をめざし」が「教育

は人格の完成をめざし」と改められ、「民主的平和的な国家及び社会の形成者として」が、民主的を除き単に「平和的な国家及び社会の形成者として」と改められた。また「個人の尊厳をたっとび」が「個人の価値をたっとび」に、「勤労と協和を重んずる」が「勤労と責任を重んじ」に修正せられ、「心身共に健全なる」の前に「自主的精神に充ちた」を加えた。かくして「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」という条文が成立したのである。

この法案は22年3月4日の閣議を経て、第九十四帝国議会（最後の帝国議会）の審議にかけられた。すなわち、3月14日に衆議院本会議に、つづいて3月19日に貴族院本会議に提出、いずれも原案通り可決せられた。

このような手続を経て、教育憲章ともいべき本法が制定せられたという事実のもつ意義は極めて大きい。すなわち、戦前においては、教育に関する重要事項は、枢密院の議を経て天皇の親裁によるならわしであった。本法はこの慣例を打破り、議会において、国民自らの手によって制定した民主的立法というべきで、わが国教育史上画期的な意義を有するものである。

2. さて教育基本法の人間像は考察する上から、本法の制定経過において特に留意すべき問題がある。それは貴族院第一読会において、佐々木惣一・澤田牛麿・荒川文六等の議員から提起せられたものである。

本法は、衆議院における文部大臣の提案理由の説明にも見られるように、民主的で平和的な国家再建の基礎を確立するために、新しい教育理念を確立し、新しい時代に即応する教育の目的・方針を明示しようとするものである。従って、在来の軍国主義、国家主義を一擲して、「報告書」の勧告した自由主義・民主主義に立脚し、「個人の尊厳を重んずる」ことを基調とし、さらに、人類に普遍的な世界観としてのヒューマニズム、民主主義、文化（平和）主義を今後の教育の基本精神とすべきことを強調している。これらの基本法の根本理念についての疑問を投じたのが佐々木、沢田、荒川質問であった。

佐々木惣一議員は、本法は教育一般の目的に言う「良い人間」の育成を規定しているが、これは一般的・抽象的で、法制をもって示す国民教育の目的としては不十分ではないかという趣旨に立て次のように述べている。

「人間観と致しましては、一般に良い人間、或は又社會一般に國家と云ふやうなものとして良い人間といふこともありまするが、併しながら日本人として良い人間と云ふこともあるだらうと思ふのであります。而して此の法制とすると云ふ立場に於きましては、唯教育上の説明とか、教育學上の説明とか云ふことでなしに、我が國の日本の教育の即ち法制と云ふことの據って立ちます所の基礎とすべき人間観と云ふことに相成りますと云ふと、良い日本人を造ると云ふことにならなくてはならないかと思ふのであります。……此の教育基本法は一般に良い人間としての日本人観と云ふやうなことに付きましては、私の見る所に依りますれば、十分でないと思ふのであります。」<sup>(26)</sup>

また沢田牛麿議員は、法案に対して強く反対の意向を表明したあとで、その理由の一つとして個人主義的に過ぎることをあげ、「人間は二元的と言ひますか、二通りの資格がある。即ち一個人としてと、又國家社會の組織の一員としての二つの資格があるのであるが、此の基本法に於ては、主として個人完成と言ふことに重きを置かれて居るやうであつて、國家社會の一員としての義務心掛けと云ふ點に付ては甚だ觸れて居る所が少いし薄い。……個人の尊ぶべきことは是は勿論であります。併しながらデモクラシーと云ふことは必ずしも個人主義インディビジュアルリズムと同一ではない、個人主義を行はなければデモクラシーが行はれないと言ふことは、是は非常な間違ひであると思ふのであります。」<sup>(27)</sup>と不満の意を表明している。

荒川文六議員はこの法案の「教育の目的」に賛意を表しつつも、ただ一つ大事なものが欠けているとして次のように述べている。

「即ちそれは一語にして申しますれば奉仕の精神であります。即ち犠牲、獻身の精神にも言ふべきものであります。國家、社會、隣人を愛して之に仕へる精神、舊來の軍國的、或ひは極端な國家主義的のものでなく、新しい意味に於ける、民主的の意味に於ける愛國の精神であります。……我々國民が何れも社會の公僕であると云ふことが、民主的で平和的な國家及び社會を形成する爲に、極めて大切なことであると思ふのであります。此のやうな精神に、我々國民が充たされているのでなければ、本當に平和的な、民主的な日本國家の建設はむつかしいと言はなければなりませぬ。それ故に、新日本の建設を目指す教育の根本理念には、此のことを明かに表して置くことが大切ではないかと思ふのでありますが、本法案の第一條には遺憾ながらそれが明かに示されて居りませぬ。」<sup>(28)</sup>

これらの批判ないし反対の意向に対して、高橋文部大臣は、それらの点は本法案に十分盛り込まれていると答弁し、無修正のまま、原案通り成立したのである。しかしながら、以上のような、制定の過程において提起された問題は、数年を待たずして教育基本法批判の声として盛り上り、さまざまな波紋を生じつつ今日に至っているのである。

## 二 教育勅語問題

1. 周知のように、教育勅語は明治中期以降半世紀以上にわたってわが国教育の聖典・憲章であった。新しい教育理念を確立するためには、教育勅語をどのように取扱うべきかが当然問題化せざるを得なかった。教育勅語はこれまでのわが国の軍国主義・国家主義教育と無関係たり得ず、さらに「勅語」という形式で国民教育の根本理念を示していること自体に、民主主義の理念からは多くの疑義があるというのが主たる理由であった。

この教育勅語問題は、昭和23年6月19日における衆・参両議院の「教育勅語の失効宣言」を以て終止符が打たれたが、この「失効宣言」に至るまでの過程は、終戦直後の数年間におけるわが国の民主主義革命の推移を模式的に例証し、同時に新教育理念の確立過程を物語るものとして注目す



べきである。

すなわち、まず初めには伝統的なものをそのまま維持存続しようという全面肯定的態度をとり、それが占領軍の意に沿わぬと見るや、これを或る条件下に部分的にでも維持しようとし、それがさらに自主的にか或は占領軍の圧力によって全面否定という態度に変わる、このような全面肯定——一部肯定——全面否定という段階は、わが国の戦後の民主革命の進行過程に数多く見られるのであるが、教育勅語の取扱いをめぐる問題の推移は鮮明にこの過程を示しているのである。このことに関してわれわれは次の二つのことを指摘できる。その一つは、わが国の戦後の民主革命の主動因は占領軍という外的要素であったということであり、他の一つは、日本側の民主化への志向は始めは消極的であるが、短期間のうちに急激に権力者の意図に順応し積極性を加えていくという経過を辿っているということである。

以上のことを教育勅語問題について検討してみよう。

2. 前に検討したように、わが国の文教当局は終戦後いち早く自主的に教育民主化の路線を指示した。それにもかかわらず、これまでの教育の根本理念を明らかにした教育勅語については、あくまでこれを護持しその存続をはかろうとする態度を強く示しているのである。

昭和21年2月21日、文部省学校教育局長田中耕太郎は、地方教学課長会議の席上において、「教育勅語は我が国の醇風美俗と世界人類の道義的核心に合致する自然法ともいえるべきもので、今年頭の詔書は同勅語の否定ではなく教育勅語の精神の一部分を現わしたものと考える。」と述べている。また文部大臣安倍能成も同年2月25日の地方長官会議において、「教育勅語は依然として国民の日常道徳の規範と仰ぐに变りないものであり、皇室と民主主義が完全に両立し得て国家と国民に統一があり得る。」<sup>(29)</sup>と訓示している。これをもってしても、人間天皇宣言の発せられた後においても、文教当局はいぜんとして教育勅語存続の意図を抱いていたことが明らかである。

21年3月の「報告書」では、教育勅語に関して次のような勧告が行われた。

「勅語勅諭を儀式に用いることを御真影に敬礼するならわしは、過去において生徒の思想感情を統制する強い方法であって、好戦的国家主義の目的に適っていた。かような慣例は停止されなくてはならぬ。かような手段の使用に関係ある儀式は、人格の向上に不適當で、民主主義的日本の学校教育に反するものとわれわれは考える。」<sup>(30)</sup>

この勧告は勅語の内容そのものには何らふれていないが、従来の勅語の取扱い、すなわちこれを絶対視し、神聖視してきた慣例に対する嚴重な警告ないし禁止を示唆したものである。すなわち權威の剝奪を意味する。

かかる情勢下に21年8月9日に発足した「教育刷新委員会」の最初に当面した課題はこの教育勅語の取扱い問題であった。委員の中には、新しい教育勅語の下付を奏請すべきであると主張する者もあり、また反対に、直ちにその廃止を公示すべきであると主張する者などさまざまであった。委員会の論議は紛糾を重ねたが結局勅語の取扱いについて三カ条の答申を決議した。この答申に基いて出されたのが、21年10月8日の次官通牒「勅語及び詔書の取扱いについて」である。その全

文は次の通りである。

- 「一 教育勅語を以て我が国教育の唯一の淵源となす従来の考え方を去ってこれと共に教育の淵源を広く古今東西の倫理、哲学、宗教等に求むる態度を採るべきこと
- 二 式日等に於て従来教育勅語を奉読することを慣例としたが、今後はこれを読まないことにすること
- 三 勅語及び詔書の謄本は今後も引続き学校に於て保管すべきものであるがその保管及奉読に当ってはこれを神格化するような取扱いをしないこと」<sup>(31)</sup>

この次官通牒には、占領軍という権力者の拒否を免かれる範囲のぎりぎりの線まで伝統的なものを維持しようとする意図が明瞭に看取できるのである。

3. このような態度は、日校国憲法の制定によって、いよいよ民主化方策が明確になった時点における教育基本法の審議過程においてもなお変わるところはなかった。22年3月19日の貴族院本会議において、佐々木惣一議員は教育基本法と教育勅語の関係について鋭く高橋文部大臣に迫った。

「教育の目的と云ふものに關する根本の、詰り法制たる教育基本法と云ふものが出来た以上は、是と教育勅語との関係は如何にするかと云ふことは、兎に角ははっきりとして置かねばならぬ。其の関係の内容を言ふのでありませぬ、教育勅語と云ふものは是で無くなったものと見るか、或は是と並行して行はれるものと見るか、それは別論でありますが、何れにしても、其の関係をはっきりとして置かなければならぬ。」<sup>(32)</sup>

これに対し、文部大臣高橋誠一郎は教育勅語を廃止する考えはないと次のように答弁している。

「此の法案の中には、教育勅語の良き精神が引繼がれてをりますし、又不十分な點、表現の不適當な點も改めて表現せられて居ると考へるのであります。教育勅語を敢て廢止すると云ふ考はないのでございますが、教育勅語を是迄のやうに學校で式日などに捧讀しますことは、之を廢止したいのでございます。」<sup>(33)</sup>

以上のような高橋文相の答弁に見られる見解は、文部当局だけでなく、日本政府一般の考え方を示したものであろう。

ところが翌23年になると、国会において、教育勅語等の排棄失効を宣言する必要があるという意見が高まり、ついに新憲法下の第二国会において、衆・参両議院はそれぞれ6月19日これを決議したのである。このうち、参議院における「教育勅語等の失効確認に関する決議案」の全文は次の通りである。

「われらは、さきに日本国憲法の人類普遍の原理に則り、教育基本法を制定して、わが国及びわが民族を中心とする教育の誤りを徹底的に拂拭し、真理と平和とを希求する人間を育成する民主主義的教育理念をおごそかに宣明した。その結果として、教育勅語は、軍人に賜わりたる勅諭、戍申詔書、青少年に賜わりたる勅語その他の詔勅とともに、既に廢止せられその効力を失っている。

しかし教育勅語等が、あるいは従来の如き効力を今日なお保有するかの疑いを懷く者あるをおも

んばかりわれらはとくに、それらが既に効力を失っている事実を明確にするとともに、政府をして教育勅語その他の諸詔勅の謄本をもれなく回収せしめる。

われらはここに、教育の真の權威の確立と国民道徳の振興のために、全国民が一致して教育基本法の明示する新教育理念の普及徹底に努力を致すべきことを期する。

右決議する。」<sup>(34)</sup>

衆議院の決議は、教育勅語が、憲法第九十八条の本旨に違反するという見解に立って、「その指導原理的性格を認めないこと」を宣言したものであるが、参議院はこれと異なり、既に効力を失っている事実を明確にし、教育基本法の理念の普及徹底を期するため決議するという立場をとっている。参議院において提案理由の説明に立った田中耕太郎議員の説明の趣旨には注目すべきものがある。

4. 「教育勅語は申すまでもなく、久しきに亙りまして、我が国の教育の唯一最高の指導原理として国民教育上最も重要な役割をつとめて参りました。それは各個の徳目の内容は別といたしまして、主権者の訓示の形式を取っております結果といたしまして、天皇の神格化と相俟って、往々極端な国家主義的に解釈されていたのであります。併し宗教と良心の自由が完全に保障せられました新憲法下におきまして、教育勅語がその他の詔勅と共に、かような指導原理としての性格を維持してならないことは当然の事理と言わなければなりません。」<sup>(35)</sup>

田中議員が「当然の事理」と強調している教育勅語の權威の失効が、終戦直後からこの宣言の直前に至る期間に、文部当局によってどのように取扱われて来たかはすでに明らかである。田中議員自身、21年2月には、文部当局者として、「世界人類の道義的核心に合致せる自然法ともいふべきもの」という趣旨を説き、その普遍性を強調し、存続の意図を強く表明しているのである。たとえ「新憲法下」という情勢の変化を考慮したとしてもその態度の豹変ぶりは鮮かである。しかも「新憲法」の発布後においても、高橋文相の議会答弁に見られるように、文部当局者の態度は何ら変わることはなかったのであるから、それは決定的な理由とはなり得ない。とすれば、教育基本法制定後約1年間に、何かこのような豹変を招いた特別な事情が介在するはずである。しかしながら田中議員の説明にはこのことに関する釈明は何らなされていないばかりではなく、かえって、「終戦以来我が国家としましては、特に政府や立法院は、以上御説明申し上げましたように、この問題を真剣に取上げ、慎重に、併し相当大胆に考え且つ処理して参ったのでございます。……この事実を未だ十分に認識せず、又その意味を完全に理解せず、習慣的に或いは勅語を神格化して最高指導原理としての性格を今日尚持っておるように考える者も絶無とは申されないのであります。」<sup>(36)</sup>と臆面もなく強調しているのである。前には教育勅語の真理性・普遍性を説き、その存続の必然性を強調した者が、今は教育基本法に反し、「ポツダム宣言」違反であると説く、この態度の急変は、先に述べたように、全面肯定——一部肯定——全面否定という戦後におけるわが国民民主革命の過程を、すなわち、民主革命に対するわが国民の対応状況を模式的に例証するものであり、それはそのまま新教育理念の定着過程を示すものと言えよう。

### 三 教育基本法の人間像の考察

教育基本法の人間像を考察するためには、その前文および第一条（教育の目的）を検討しなくてはならない。しかしながら、本法は短い条文の中に極めて抽象度の高い言葉をもってそれを表現しているから、現実の教育活動において志向せられるべき人間形成の目標（人間像）として把握することには非常な困難が伴うのである。さらにまた、短い法律の条文をもって教育の目的を規定しているのであるから、揚げられた諸目標が、平和的な民主主義国家および社会の形成者としての資質を果して十分に表現しているか否か、さらに目標相互間の論理の一貫性如何にも問題があると言われている。

「もし第一のように解するならば、国家公民の要請としてかけられている諸資格の中には、個人の人格の完成において要求される多くのものをふくんでいるし、とくに国家公民としてもっていなければならない徳目としてもっと附け加えなければならない重要なものが他にもある筈である。第二のように解するとするならば、もっと包括的な『人格の完成』の内容を予定しないかぎり、本法のかかげている徳目だけではなほだしく不完全たることをまぬがれない。」<sup>(37)</sup>

前者の意味においては、教育哲学的ないし世界観的背景をもって肉付けすることが必要となるし、また後者のような批判が正当であるとすれば、その根本理念を明確にし、根本理念との照応によって本法に揚げられている諸資質を理解し具体化する努力がなされなくてはならない。小論においては、これらの立場に立って詳細に論究するいとまはないから、まず本法の根本理念を明らかにし、次に「個人の尊厳を重んずる」ことを基調として諸価値の構造的関連性を考察し、終りに本法制定の過程においても論議せられ、戦後の教育において一貫して問題化してきている民族・国家の問題について論述することにする。

#### 1. 根本理念

教育基本法はその前文に、本法が「日本国憲法の精神に則り」制定せられたものであることを明記している。従って本法の根本理念は、すなわち憲法の理念であることはいうまでもない。

太平洋戦争の悲劇的結末、日本の非軍事化と民主主義の復活強化を基本的目標とする占領軍の対日政策の遂行という背景の下に、日本国民は民主主義を「人類普遍の原理」として容認し、「恒久の平和」を念願する新しい民主主義国家を建設することを決意して新憲法を制定したのであった。まず憲法の根本理念たる民主主義と平和主義について簡単にふれておかなくてはならない。

周知のように、1948年の「世界人権宣言」は、民主主義の宣言であるとともに平和の宣言であるとも言われている。民主主義諸国の勝利をもって終了した第二次世界大戦直後に、基本的人権の確保とそれによる民主主義の成長発達が世界平和の維持と不可分の関係にあることを確認して、これが戦後の国際社会、国際法秩序を貫く不動の原理たるべきことを宣言したものである。世界平和を実現するためには国際正義が確保されなくてはならないが、そのためには、世界のあらゆる地域のすべての人々が皆平等に人間としての尊厳を有するものであるという認識を確立することが絶対に必要であると考えられるに至ったのである。従ってこの宣言は国際民主主義の基軸をうち建てよう

とする強い念願を表明するものと言うことができる。

以上のような「世界人権宣言」の理念や志向は、日本国憲法においても、ほとんどそのままみることができる。基本的人権の確立、主権在民の思想の普及徹底による政治の民主化は、人類最大の惨禍たる戦争を絶滅し真の平和を実現・確保する最大の砦であるという確信が両者の基調をなしていることは明らかである。憲法の前文はその冒頭に、「日本国民は正当に選挙された国会における代表者を通じて行動し、われらとわれらの子孫のために、諸国民との協和による成果と、わが国全土にわたって自由のもたらす恵沢を確保し、政府の行為によって再び戦争の惨禍が起ることのないやうにすることを決意し、ここに主権が国民に存することを宣言し、この憲法を確定する。」と謳っているのである。

ここに明らかなように、日本国憲法は、「平和的な民主主義国家」という理念に立つものである。いうまでもなく、教育基本法はこの新しい国家・社会の成員たるにふさわしい人間育成の目的・方針を示したものであるから、その根本理念は民主主義と平和主義である。

さて、平和的で民主主義的な国家および社会の形成者としての日本国民に要請される基本的な資質は何であろうか。

米国教育使節団報告書は、「民主政治下の生活のための教育制度は個人の価値と尊厳を認めることが基になるであろう」と述べていることは前に検討した通りである。教育基本法はこれを承けて、その前文に、「われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を帝求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。」と述べている。すなわち、個人の尊厳を重んずること、真理と平和を希求すること、以上人間像に関する二つの根本理念を提示しているのである。

われわれは、これらの理念について、その意義を明らかにするとともに、理念相互の構造的関連を考察しなくてはならない。

## 2. 「個人の尊厳を重んずる」人間像の価値構造

わが国戦後の民主主義教育が、人間解放を強調し、個人の自由と権利を尊重すべきことに最大の力点を置いてきたことは周知の通りである。しかしながら、本法が「個人の尊厳を重んずる」というのは、教育においてひとりひとりの被教育者の自由や権利を尊重するということだけを意味するものではなく、ましてや個々の被教育者が自己の自由や権利を自覚し主張することを無制限に勧奨するものではない。それは個人の尊重ではあっても個人の尊厳の尊重とは言えないであろう。個人の尊厳を重んずるということは、個々の人間がそれぞれ尊厳性を具備しているという近代民主主義の基調をなす人間観そのものを背景として理解しなくてはならない。

すべて人間は人間であるという唯一・絶対の理由によって、他からみだりに犯されることのない不可侵性、独立性を有し、その意味において自由であるという観念は、17世紀に John Locke (1632—1704年)によって、「ひとは生れながらにして、自由・平等・独立である」という命題として掲

げられた。この歴史的宣言は、ルネッサンス以降の人間尊重の精神が、近世初期にける「神からの人間解放」のための戦およびその後の「絶対君主の専制権力からの解放」のための戦を通じて「市民階級」に定着し、これが Locke において顕在化したものといえることができる。いうまでもなく、この命題は人間についての事実的説明ではなくて歴史的観念であり、理想・願望の表明である。すなわち、人間が自由・平等・独立の存在として尊重される社会（民主主義社会）を創造発展させなくてはならないという決意と願望を示していると解するのが至当である。

「ロックにおける『自然状態』の設定も、契約による政治生活の本質規定も、アンシャン・レジームを否定し、人権を確立するという実践的志向の理論化にほかならなかったし、『ヴァージニア宣言』→『アメリカ独立宣言』→『フランス宣言』という人権宣言の系列も、そうした志向と理論の実定化にほかならない。」<sup>(38)</sup>

そしてまた、かかる人間の尊厳と人権の宣言の反面には、人間は自主自律の主體的行為者たるべき能力を本性的に具有すると見なす人間信頼が脈々と流れていると言わなくてはならない。前に述べた「世界人権宣言」の第一条の後半には、「人間は、理性と良心を授けられており、同胞の精神をもって互に行動しなくてはならない。」とある。授けられているというのは、人間は本性的に理性と良心を具有するということであり、理性と良心を具有する人間は、当然同胞の精神をもって行動できる存在であるという信条がその根底に流れているというべきである。

かくして、「個人の尊厳を重んずる人間」の育成をめざす教育においては、第一に、それぞれの被教育者が、自由・独立の人格的主体として自己を確立し、自己の人間の諸能力や価値を最高度に発揮しようとする意欲や態度を持たせることが最大の眼目となる。Erich Fromm (1900 年——) は、「善とは生の肯定であり、人間の力の展開である。徳とは自分自身の存在に対する責任である。また悪とは人間の力の破壊であり、悪徳とは自己自己に対する責任である。」<sup>(39)</sup> と言っている。

これは「自らの尊厳を重んずる」ことにほかならないが、さらに「他の人々の尊厳を重んずる」ことに関して第二の眼目が成立する。民主主義社会は人間尊重の社会であると同時に、人間の有限性・相対性の自覚に立つ社会である。一切の独善や支配を排除し、何よりも「話し合い」を尊重する社会である。他の人々が尊厳と権利において全く平等であることを互いに認め合い、平和的・協調的に自——他の構成する社会の発展に努める社会である。従って自らの社会的義務と責任を果し、他の人々の自由や権利を尊重し、協調的に社会生活を維持する能力や態度を養うことが第二の眼目である。

以上の第一の眼目は主として「自由」にかかわり、第二の眼目は「平等」に関連する。民主主義の第三の契機としてはさらに同胞の精神があげられる。人間生活の現実においては自——他の同時的尊重はしばしば困難であり、むしろ矛盾する場合が多い。自由と平等とを内面において支え、両者を調和的に成立せしめる契機が同胞の精神である。友愛・人間愛の精神に徹し、進んで社会・国家・人類のために奉仕し、貢献しようとする意欲や精神を養うことが「個人の尊厳を重んずる人間」の育成をめざす教育の第三の眼目である。民主主義を根底において支え、自由と正義の社会を発展させる原動力はかかる人間愛の精神であり、それを欠いては「個人を重んずる」ことは不可能

であるからである。

以上のように、教育基本法の「個人の尊厳を重んずる」という理念は、自立的・主体的な理性人の育成をめざす教育理念として具体的・構造的に把握されなくてはならないのである。戦後のわが国の教育では、個々の人間の自由や権利の尊重という側面だけが不当に強調され、基本法の理念の現実的・構造的な理解が不十分であったところから、さまざまな混乱を生じていることは周知の通りである。

### 3. 真理と平和と正義

教育基本法が自立的・主体的な理性人の育成をめざしていることは以上の考察によって明らかとなった。

人間の本质を理性にありとするホモ・サピエンス (homo sapiens) の理念は、ギリシャ哲学特に Aristoteles, platon によって、最も決定的に、また最も明確に表わされた理念である。人間における理性は、この世界と秩序をいつも新たに作り出しているところの、神的な理念的な力を有する logos, nous の部分的機能と見られている。かくして、人間は単なる自然的存在ではなく、理性において神に結ばれた存在である。しかも logos は世界を支配する権威を有するものであるから、人間は理性に従って、特定の民族や階級を越えた、普遍的・客観的行為者であるとせられる。

このような人間の精神生活は価値の認識とその実現・創造に帰着する。人間が追求する客観的・究極的な価値は、一般に真・善・美であるが、教育基本法第一条（教育の目的）には「人格」の内容の第一に「真理と正義を愛し」を掲げ、またその前文には「真理と平和を希求する」を掲げている。われわれはこの「真理」「平和」「正義」の構造的関連を、自立的・主体的な理性人の育成をめざす教育という視点から検討してみなくてはならない。

真理は狭義にはドイツ語の Wahrheit が意味するように、判断が判断されたものに相応していること、思惟と事物の合致 (Angleichung von Denken und Sache) という、人間の知的活動の目的価値である。本法の「真理と正義を愛し」というときの「真理」は、このような狭義の「真」だけを意味しているのではないであろう。もしそうなら、善・美という道徳的、芸術的価値は一切教育の目的から脱落していることになるからである。道徳的真理としての善、芸術的真理としての美を単に「真理」という言葉で表現していると解することは、やや妥当性を欠く憾みがあるが、本法の「真理」はこのように補完的に、広義に理解されるべきであろう。

さて、自立的・主体的な人格を形成する教育においては、事物の客観的価値（真理）を尊重し、これに従い、またその発見・創造に努めるように導くことが基本的な任務となる。「真理を愛する」というのは、人類の歴史を通じて発見・創造されて来た真理（文化）を、自らにおいて再生産し、その発展に尽すことを強く念願するということをふくんでいる。道徳的真理、すなわち「善」に関して言えば、悟性（理性）によって直覚的自覚的に認識した道徳律——自然法的道徳律を尊重し、自己立法により、内面的規律に従い、これを唯一絶対の行動規範とすることをまず意味する。また

道徳的真理を愛する人間は、自己の内面的・自然法的道徳律＝理性・良心の声を尊重し、何らかの権威に基づく制約や外的拘束によってではなく、常に主体的に行為しようと意欲する。

真理と平和の関連については、すでに若干の考察を加えてきたのでここでは省略したい。前にも述べたように、民主主義教育の理念においては、民主主義の発達、すなわち普遍的客観的な真理を自らの行動基準とする人間の確立をめざす教育の普及徹底による民主主義の充実強化は、「専制と隷従」「圧迫と偏狭」がもたらす人類最大の不幸・惨禍である戦争を防止する究極の砦であるという思考・理念が脈々と流れ貫いている。この意味においては、真理と平和は全く別個のものではなく、深い関連をもつものであることに留意しなくてはならない。

次に「正義」について考察を進めなくてはならない。

正義は、根源的には「各人に彼のものを与えること」(*suum cuique tribuere*)を意味すると言われている。Aristoteles は正義を分類して、団体における個人相互間を支配する交換的正義 (*iustitia commutativa*)、団体の個人に対する正義 (*iustitia distributiva*)、および個人が団体に対して義務を尽すことを命ずる法律的正義 (*iustitia legalis*) の三種としている。正義は人間の社会生活における根源的な価値、究極的な基準であり、法学上のすべての権利義務をふくむものである。かくして正義は法の理念の中で最も重要かつ本質的な理念でもあるのである。さらに正義は、以上のような法的観念のほかに、道徳一般の意味における観念をもふくんでいる。不正邪悪を憎み、圧制や隷従を拒絶し、正しいものが貧苦に悩み、正しくない者が富み栄えるような社会に対して憤りを覚える等の道義上の問題は、道徳一般の意味における正義の問題である。民主主義社会においては、個人の権利と自由が外部からの侵害に対して保護せられ、法によって秩序が維持され、公共の福祉の最大の実現が期せられなくてはならない。これらはいずれも正義の価値の実現拡充によってのみ可能となるのである。従って民主主義社会の成員は、ひとしく「正義を愛し」、社会生活における権利義務を尊重し、不正邪悪の行われぬ明るい社会の建設と秩序の維持発展に心がけなくてはならない。

かくして正義の理念は、真理の理念とともに、自主的・主体的な人間の育成を期する民主主義教育の重要な目標となるのである。

ここに付け加えておくべきことは真理と正義の関連についてである。

真理（客観的価値としての真・善・美全体をふくむ）は、それ自体としては社会に関係を有しないが、正義は本来社会生活に関係する観念である。従って、本法の「真理を愛する」人間を育成すると目標は、被教育者が、個人として、自主自律の主体的行為者たるための基本的資質を示すものであって、直接に、国家および社会の形成者に要請される資格を示したものではない。これに対して、人間の社会生活の普遍的理念としての「正義」を愛するというのは、まさに民主主義的な国家および社会（国際社会・人類社会をふくむ）の形成者の基本的資質を示したものと考えられる。



以上のように、真理と正義は、「近代的理性人」の基本的資質における個人的側面と社会的側面を相まって示しているのである。

#### 4. 第一条の価値の内容と構造

「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

本条文の意義はおよそ次の通りである。教育は人格の完成を目的とする。その人格は、国家及び社会の形成者としての人格であるから、次のような内容（資質）を備えていなくてはならない。「真理と正義を愛すること」「個人の価値をたっとぶこと」「勤労と責任を重んずること」「自主的精神に充ちること」以上四項目である。これらの資質を身につけた人間が「心身ともに健康な国民」であるというのである。ただしこの条文の字句については苦干の疑義がある。第一に、「平和的な国家及び社会の形成者」とあるが、なぜ「民主的」という字句を原案から削除したかということである。本法の前文にも「民主的で文化的な国家」と記されており、わが国家・社会の根本性格はまさに「民主的」ということでなくてはならないはずである。第二に、「心身ともに健康な」は、四項目の総括的形容ではなく、「自主的精神に充ちた心身ともに健康な」と解すべきではないかということである。前の四項目の資質を身につけることが、「心身ともに健康な」とは考え難いからである。

第三に、ここに掲げられた資質が果して基本的で重要な資質を網羅しているであろうかということである。どのような根本原理に立ち、どのような構造的関連を有するかが明瞭でない。また次元の異った内容が雑多に並べられているという感を覆い得ないのである。これらの点については、これ以上論及するいとまはないので、本条文の考察にうつることにする。

まず第一に、本法が、「教育は、人格の完成をめざし」と規定していることの意義について検討しなくてはならない。

「教育刷新委員会」の原案では、これは「教育は人間性の開発をめざし」であったことは前に述べておいた。「人格」と「人間性」、「完成めざし」と「開発をめざし」には、それぞれ異った意味をふくんでいるが、この両者は、いずれも被教育者ひとりひとりの「人格」「人間性」を尊重して、その向上発達を期するという個人的観点を重視した目的規定であるという点においては完全に一致した見解である。使節団報告書に、「民主政治下の生活のための教育制度は、個人の尊厳と価値を認めることが基になるであろう。」と述べていることや、本法の前文に、「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間」と規定していることに照応するものである。近代民主主義は人間尊重の精神を基調とし、理性的主体としての人間の自主自律の能力に深い信頼をおく。従って、教育はかかる理性的主体としての人間の育成を第一の任務とし、特に被教育者の自己形成を重んずる。これを本法は、「人格の完成をめざし」と表現しているのである。

戦前のわが国の教育憲章であった教育勅語は、これと全く対照的な理念に立っていた。(教育ノ淵源)を「皇祖皇宗ノ遺訓」と忠孝の道が織りなす日本の「国体ノ精華」そのものにおく典型的な国家主義的教育理念であった。従って、個人の尊厳や人格・個性はともすれば軽視ないし無視される傾向があったのである。

第二、「平和的な国家及び社会の形成者として」について考えてみよう。

国家および社会の形成者としての資質は一般に、国家の歴史・伝統・文化の尊重、国家に対する忠誠心・社会連帯性、市民としての権利や義務の自覚、遵法精神等を意味することはいうまでもない。ところが本法において、直接にこれらに関するものとして掲げられているのは、「真理と正義を愛し」というときの「正義」と、「勤労と責任重をんじ」の二項だけである。この二つがわが国の「国家及び社会の形成者として」は最も本質の根源的な資質と考えられているのであろうか。いずれにせよ、「国家の形成者」たる資質は、何ひとつ積極的に示されていないのは事実である。いったいこれはどう考えるべきであろうか。このことについては、本法の法源たる日本国憲法の性格そのものを検討してみる必要がある。日本国憲法が、わが国の非軍事化と民主主義化を基本目標とする占領軍の指導の下に、恒久の平和と人類普遍の原理たる民主主義を基本原理とする新しい国家の創造をめざして制定されたことは周知の通りである。この新憲法下の教育においては、当然「個人の尊厳を重んじ」「真理と平和を希求する」人間の育成が根本的な目標となる。このような文脈においては、戦争によって傷つきよごれたわが国の歴史・伝統・文化にとらわれることを極度に警戒し、過去との腐れ縁を断ち切って、全く新しい国家を創造しようという志向が強くはたらくのは当然であろう。すなわち、教育基本法の理念は、人間の尊厳という意味の「個人」と、普遍的な観念である「人類」とを基軸として構築されていると見ることができるのである。かくして、「平和的な国家及び社会の形成者」といっても、それは、人間尊重の精神と人類普遍の原理の自覚に徹した「個人」「人格」とほとんど同義的に考えられているのである。少くとも、国民的・民族的精神価値は積極的に尊重されているとは言い難いのである。この点に関して、本法制定議会における高橋文相の答弁をみてみよう。

「人間は單に個人たるに止らず、國家及び社會の成員であり、形成者でなければならないと云ふことも亦此の基本法に於ける人間觀の基礎として居る所のものであります。更に人間は眞、善、美などの絶対價値の實現を追求するものと致しまして、文化活動の主體であると考へるのであります。是等を基礎と致しまして、教育が人格の完成を目指さなければならず、普遍的にして而も先程仰せのありました所の日本人として、又個人と致しまして、個性豊かな文化の創造を目指さなければならないとして居るのであります。此の個性豊かなと云ふ點に十分日本人としての特性を發揮せしむべきものであると云ふ點が謳われて居るのであります。」<sup>(41)</sup>

高橋文相の答弁の要旨は、人間は真善美の絶対価値を追求する文化活動の主体であるが、文化は本来普遍的であるとともに個性的なもので、従って民族的・歴史的なものであるから、ここに日本人としての特性を尊重する趣旨がふくまれているというのである。ここに明らかに、人間が眞に人間

らしくなる、個人が真に自己の人格の完成に努めることが、同時に国家および社会の形成者としての人間の育成でもあるという論理が看取できるのである。

第三に、人格内容の四項目の意義と相互の関連について考えてみよう。

これまで検討したところによって、本法の人間像は単なる個人主義的人間像ではなく、文化創造の意欲に燃え、新しい民主主義国家・社会の建設と発展を祈念し、人類の福祉と世界平和の実現を希求することを前提にしていることが明らかとなった。これを前提として本法第一条は人格の内容を提示しているのである。

しかも、これらの人間像形成においては、「個人の尊厳を重んずること」と「真理と平和を希求すること」との二つが基本的視点となることもすでに考察したところである。

第一項の「真理と正義を愛し」についてはすでに検討したから省略する。

第二項の「個人の価値をたっとび」についても、これは「個人の尊厳を重んずる」という表現と一体のものであるから、改めて説明を要しないであろう。ただ「個人の価値をたっとび」という表現は、己れ自身（および他の人々）の、人間としての価値、すなわち価値可能体としての存在意義を自覚しその開発・伸長に意欲と熱意を持つべきことを積極的に示唆するものであることに留意しておかなくてはならない。

またこの項目が果して第一項と同様に人格の内容と言えるかどうか若干の疑問がある。むしろ新しい人間の全体像を形容したものではないかと感じられるのである。この点は第四項の「自主的精神に充ちた」も同様である。

これらはいずれも、「国家及び社会の形成者」としての人格の内容というよりも、民主的人間の基本的要件を端的に指摘したものと解する方がより妥当ではないだろうか。

以上の、第一、第二、第四の項目はいずれも人格形成における個人的側面の指標であるが、これに対し、第一項の「真理と正義を愛し」の「正義」と第三項の「勤労と責任」は社会的側面の指標である。勤労および責任は民主社会における成員の重要な資質であることはいうまでもないが、その意義・内容の説明はここでは省略することにする。

## 5. 教育基本法の人間像における普遍と特殊

具体的特殊的存在としての人間は、所与の環境としての特定の国家、特定の社会に生き、生活活動を営み、その国家および社会の成員として、役わり・義務・責任を果し、進んでその進展に尽す人間でなくてはならない。そして人間存在のかかる側面からは、「民族」「国家」が最も重要な概念となる。

すなわち、日本国民であるわれわれ一人一人は、他との一切の社会的関連を断ち切ったところで、我一人の利益や幸福を追求し、人格の完成を期することは不可能なことであり、現実的には、運命共同体としての民族・国家との深いかわり合いにおいて生きるほかないのである。また、日本国民は、日本という国および社会のよりよき成員となり、そのよりよきあり方に貢献する努力の

中で、はじめて世界・人類の平和と福祉にも尽すことが可能となるのである。このような意味において、「個人」および「人類」は具体的特殊的存在すなわち現実的な人間存在を前提として成立する抽象的・普遍的な概念なのである。

個と普遍との総合を特殊（国家ないし民族）が実体的に媒介し、また同時に特殊は個と普遍によって主体的に媒介される——このような関連において教育における人間像は構築せられるべきである。個人および人類という、人間存在の個的抽象の極概念と普遍的抽象の極概念との媒介項としての国家および民族は、必然的に本法の理念にも予定されていなくてはならない。

このことに関して、本法の法案作成の重要メンバーであった務台理作教授は次のように述べている。

「前文の中に、開かれた形での民族国家が出なかったのは、あの戦争直後の状況の中で、期待される人間像の問題がとり上げられたからで、民族の名にかくれて狭隘な国家至上主義が温存されることをおそれたからである。このおそれは戦後二〇年を経た今日においてもなお存在していると思わざるを得ない。」<sup>(42)</sup>

ここに見られるように、「狭隘な国家至上主義」の払拭が憲法・教育基本法制定当時における至上命令であったから、教育理念＝人間像構成の基本的要件としての民族・国家は、本法の前文に（従って本文にも）出なかったのである。注意すべきことは、「前文に出なかった」ということは必ずしも民族・国家が無視されたことを意味するものではないということである。

たしかに前文の「民主的で文化的な国家」という語句や、第一条の「平和的な国家及び社会」は、やはり教育における人間像の基本要件としての国家を無視していないことを示すものである。ただこの場合の国家は、伝統的・現実的な民族・国家ではなく、新たに建設・創造しようとする国家＝開かれた国家の概念であることに留意しなくてはならない。

かくして、本法が積極的に強調しているのは、「個人」と「人類」であることは争えない事実である。従って、われわれが正しく本法の人間像を把握するためには、その条文の字句以上に、その根本理念を全体として理解し、その真精神を生かす配慮がなくてはならない。

「個人の尊厳を重んじ」「真理と平和を希求する」という条文の意味自体においても、またそれらを原点とする教育理念＝人間像全体においても、民族・国家の概念は正しく位置づけられ、生かされなくてはならない。抽象的概念、普遍的概念のみをもって、現実の教育活動の理念＝人間像を構成することはできないからである。

排他的で偏狭な国家主義を排し、「人類普遍の原理」としての民主主義に立ち、「平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼し」「自国のことのみに専念して他国を無視することのない」、いわゆる「開かれた国家」や民族の概念は、教育理念における基本的な要件として重視されなくてはならないのである。

### III. 人間像問題の発生と展開

教育基本法体制下の教育は、6・3・3制の実施をもって昭和22年4月に発足した。道徳教育は、従来の修身科のような特定の教科を置かず、学校教育の全体を通じて、すなわち、社会科を中心とする各教科の教育および学校生活における児童生徒の民主的实践活動によって行なうという基本方針の下に進められることになった。当時のわが国は、政治・行政・経済・産業等の全面にわたる徹底的な民主主義革命の嵐の中にあったから、学校教育の現場も、急激な改革に対応することに忙殺されていたことはいうまでもない。教育改革においても、制度・行政・教育課程・教授法等の比較的外的なことからの改革が先行せざるを得なかったから、内的な事から、特に道徳教育という人間そのもの、精神そのものにかかわる最も内的な事からきめ細く検討する余裕などのありようはなかった。

終戦直後から数年間は、「民主主義教習時代」とも称すべき様相が展開されたことは周知の通りである。教師たち自身もまず民主主義の理念や民主主義教育のあり方全体を把握しなくてはならなかった。かかる風潮の下で、望ましい人間のあり方の基準としてまず打ち出されたのは「民主的」であるか否かということであった。一般社会においても、学校教育においても、「民主的」ということが絶対の行動基準・規範と視られるようになった。この場合、「民主的」とであるといういは、独善的でなく、よく他の人々の意見を尊重するという程の意味であったが、一方では、人間の解放・自由・権利の主張が高まっていたから、自分の主張を受け容れてくれるか否か、自由を束縛し、権利を無視する態度の存否が実際の判定の基準となった。教師たちも、こどもの自由・権利・人格・個性を傷つけることを極度におそれ、時によっては、こどもの言いなりになることによって我が身の「民主的」態度を証明しようという傾向さえ生じてきた。戦前・戦中を通じて、陰惨な圧制、軍国主義の重圧にうちひしがれていたわが国民が、民主主義教習の第一歩において、このような「啓蒙民主主義」的風潮をকাশ出したとしても無理からぬところであり、それはまたある意味においては必要でさえあったかもしれない。しかしながら、これがかえって民主主義に対する真の理解を妨げ、憲法・教育基本法の真精神を歪曲し、究極的に民主主義自体に対する不信を生むことになってしまったのである。

昭和24.5年頃になると、「民主主義の行き過ぎ」という批判が高まってきた。同時に、学校における道徳教育の振興が強く呼ばれるようになった。道徳教育改善の第一声は、周知のように、昭和25年、文部大臣天野貞祐によって発せられた。爾来、今日まで約20年間、道徳教育の充実・強化の要求は連綿として続けられてきている。この間における改善方策の基本的な方向は、教育基本法の精神の具体化・定着化と民族性・国民性の重視ということであったと言えるであろう。

すなわち、昭和26年の「手引書」によって、新しい道徳教育のあり方を再確認し、昭和33年の「道徳」の時間の特設と目標の明示によって現行の道徳教育体制を確立したのは、その具体化、定着化の動きである。また、昭和38年7月の教育課程審議会答申「道徳教育の充実方策」と昭和41年10月の中央教育審議会答申「期待される人間像」は、教育基本法の精神に欠けている民族・国

家の概念を人間像そのものに織り込んで行こうとする動きである。以上のような、道德教育改善の歩みの中で、人間像問題がどのように展開されて来たかをやや具体的に検討してみよう。

#### 一 天野発言と昭和26年の「手引書」

1. 道德教育充実の要望の高まりの中で、昭和24年、時の吉田首相は自ら、教育勅語にかわる「教育宣言」ないし「教育綱領」を作成して教育の根本理念を確立する必要があると発言し、同年6月には、学界言論の長老、長谷川如是閑、小泉信三、和辻哲郎、安倍能成、高橋誠一郎、天野貞祐等を集めて私設の「文政審議会」を設けた。この吉田構想が一度発表されるや激しい反対論が巻き起り、このため審議会も足踏状態をつづけざるを得なくなった。吉田首相はこれに屈せず、翌昭和25年5月に、哲学者天野貞祐を三顧の礼を尽して文部大臣に迎えこのことに当らせた。文部大臣天野貞祐は、同年10月には、祝祭日の国旗掲揚と君が代の斉唱について都道府県教育委員会に通達を発し、次いで11月には、教育課程審議会に「道德教育振興方策」の諮問を行い、さらに全国教育長会議では「修身科のような道德教育のための教科を設置し、また従来の教育勅語に代るべき国民道德実践要領を制定したい」という趣旨を言明した。この天野発言に対する世論の反撃も熾烈を極めた。文相は、教育勅語に代る権力側の道德を国民に再び押しつけようとしており、また新しい道德教育を根本的に改め修身科の復活を企図していると猛烈に攻撃した。天野文相の真の意図は次のような国会答弁（10月15日、第十二臨時国会参議院本会議における中山福蔵議員の質疑に対する答弁）によってほぼ明らかである。

「私は戦後何でも、かんでも悪くなったとは思っておりません。……しかしお説のような混乱も確かにある。しかしこれは戦前或いは戦時中極端な国家主義が支配し、いわゆる全体主義が支配していたのに対して、反動的に極端な個人主義が支配して個人が国民であることを忘れ、国家が個人の母体であり基体であるということを人が自覚しない。従ってまた国家の象徴であるという意味、日本国の象徴たる天皇、すなわち象徴という意味も十分理解させないような点から、この混乱ができていますので、一方においては、学校教育の道德教育というものを改善し、また他方においては、私は国民諸君の御参考になるために、近く一般の基準・個人・社会・国家というような、天皇の象徴性というようなことを国民諸君に理解して頂く参考のものを提示したいと考えております。」<sup>(43)</sup>

2. 一方、天野文相の諮問を受けた教育課程審議会は、翌26年1月4日に、「道德教育振興に関する答申」を提出した。この答申の趣旨は、天野文相の意向を全く無視したもので、「道德教育は学校教育全体の責任であり」、「道德教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない」というものであった。従って、道德教育の振興は、全面主義の方法を確立することによるほかないから、各学校は道德教育の具体案を作成し、これまで以上に組織的継続的に道德教育を進める必要があると強調し、そのための措置・方策を指摘したのである。この答申を受けて、文部省は4月26日に「道德教育のための手引書要綱」を作成発表しているが、この中では、道德教育の目標＝人間像に関しては何らの進展も見せていない。第一部総説には次のように述べている。

「教育の根本的な目標は、民主的な社会を形成し、その進展に貢献することができる自主的自律的な積極性をもった人間を育てることにあると考えられる。しかし具体的にどのような人間を育てていくべきかということは、やがて社会自体から生みだされてくるべきものであろう。すなわち、社会を形成し、その進展に心をいたすすべての人々の考えかたの集積として、しだいに明確にされてくるべきものであろう。したがってそれは、具体的な指導の観点とともに、個々の教師自身の研究にまつべきものということができる。」<sup>(44)</sup>

これによって明らかなように、昭和 26 年の時点では、新しい人間像の明確化は、全然実現しなかったばかりでなく、「社会自体」から自然発生的に生みだされるのを待つ、「教師自身」の研究に待つという極めて消極的態度に終始しているのである。かくして道徳教育の目標問題はますます強度を加えて行くのである。

3. 昭和 27 年の全国教育長協議会の研究部門は「教育の目標及び制度に関する問題」を取上げ、次のような結論を発表しているが、これはその一例である。

「○ およそ国家の独立は、国民の国民意識、民族的矜持の基盤の上にのみ確立するものであるが、これは教育基本法第一条に「国家及び社会の形成者」「自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成」とあり、正しい国民教育の立場を十分に示している。

○ しかし、戦後の教育が旧い日本の批判に急なあまり、国家について十分な顧慮を欠き、日本的なものを軽視し、そのため国民性自身を喪失するかの如き傾向を生じたことは否定できない。しかし、これは教育基本法、学校教育法等の規定において欠けているというよりは、むしろこれが正しく十分に解釈されないままに、実践に移されたことによると思われる。

○ 従って、教育基本法第一条および学校教育法第十八条、第三十六条、第四十二条等 に示している教育の目的及び目標を、個人、社会、国家、世界を通ずる一貫した考え方のもとに、明確に解釈して、指導の実際を反省し、改善する必要がある。

○ このような観点から、明確な解釈と確実な実践を裏付けるため、学習指導要領一般編の教育の一般目標を再検討し、具体的に国民的自覚を高めるものを、もらなければならない。」<sup>(45)</sup>

4. 昭和 33 年の「道徳」の時間の特設までの過程で、人間像の具体化という観点から注目すべきは、30 年度の社会科学習指導要領である。昭和 27 年 12 月、岡野（清豪）文相は「社会科の改善——とくに地理、歴史、道徳教育について」という諮問を発している。その前年、道徳教育は特定の教科によらない方針が確認されたので、今後は、社会科を中心に行うほかない状況となったことが、諮問の直接の動機であった。翌 28 年 8 月には教育課程審議の答申が行われたのであるが、果して社会科改訂をめぐる大論争がまき起った。これに反対する学者・団体は社会問題協議会を組織して、28、29、30 年にわたり、文部省との間に激しい対立を見せた。このため改訂案も五回にわたって中間発表が行われ、昭和 30 年 2 月に至ってようやく最終案を得たのである。

この第二次改訂の社会科の特色は、従来の社会の科学的・合理的認識を中心的なねらいとする教

科のあり方を改め、社会における望ましい態度を育成するという観点を重視し、道德教育を格段に強調していることである。小学校学習指導要領社会科編には、「社会科における 道德教育の観点」が特に掲げられているが、これは目標具体化の努力という点からは注目すべきものである。

さて、この「社会科における道德教育の観点」はどのような内容を持っているであろうか。その四つの観点は次の通りである。

第一は、人間尊重の精神と豊かな心情をつねに日常生活の上に具体的に表現していこうとする生活態度を育てる。

第二は、自主的で統一ある生活態度を形成する。

第三は、清新で明るい社会を営むために必要な生活態度を養う。

第四は、創造的に問題解決を行う場合に必要な力を養う。

これらの観点のそれぞれについて、道德教育の「ねらい」を具体的に示し、計 28 項目をもってあわせて道德教育の目標を明確にしようとしたのである。

ここに示された道德内容は、それが社会科における道德教育という枠内で選択されたという事情も加わって、まだ十分に整理され、体系化されているとはいえない。第一、第二の観点は主として個人的道德に関し、第三の観点は社会的道德と言えるであろうが、第四の観点はそれらと全く別個に、社会科という教科の本質から 演繹された観点を特に 付加しているものと考えられる。また 28 項目の道德教育の「ねらい」にも相互間に重複や脈絡不明のものがあって雑然としている。

## 二 「道德」の時間の特設と目標の明示

1. 昭和 26 年の「手引書」によって再確認された全面主義道德教育体制は、昭和 33 年の「道德」の時間の特設によって一転機を迎えることになった。道德教育のための教科の設置に対する天野文相以降の歴代文相の強い 要望が実現したとも 評せられるが、「道德」は教科ではなく、またこれまでの方針を改めたものでもない。「道德」の時間は、学校教育の 全面において行われる 道德指導の「補充・深化・統合」をはかるための場として 性格づけられ、全面主義が 陥りがちであった散発的指導を改め、組織的・計画的に道德教育を進めることをねらいとするものとされている。教科でもなく、またクラブ活動・自治会活動等のような児童生徒の自主的活動でもないという、独特の教育領域がここに新しく設定されることになった。

昭和 32 年 7 月、新しく文相に就任した松永東は、8 月 4 日の大阪の記者会見で、「民族意識、徳義を高揚させるため道德教科として一科を特設してもよい」と発言し、文部省に対しても、その実施方策を急ぐよう指示した。文部省では、この松永文相の指示に基づき、①小・中学校に道德教育に関する独立教科を新設する。②教科書は間に合わないが、来年度に、独立の指導時間を設けて実施する。③教科内容については、教育課程審議会に諮って本年度内に結論をまとめ、指導要領の作成にとりかかる、以上のような方針のもとに準備を急ぐことになった。

新しい教育課程審議会は 10 月 4 日に第一回総会において、「道德教育はどうやったらよいか」の



諮問を受けたが、論議を尽された問題でもあり、実施を明年度に控えているという事情もあって、10月12日の第四回会議で早くも「道德教育のために特設時間を設ける」ことを決定した。

しかしながら、留意すべきは、この決定は松永文相の独立教科設置論、文部省の具体方策とは必ずしも同一のものではないということである。また道德教育の目標に関しても、文部省内で準備されていた原案を「11月はじめ発表された道德教育の目標は教育課程審議会には責任のないものだ」と日高会長は厳しく批判し、「教育基本法の思想的背景は、人間尊重の精神と、それに基づく共同体の倫理といえることができるであろう。道德教育の目標やその教育内容はこのような価値判断の原理を基準とすべきである。」という趣旨を11月7日の記者会見で言明している。このような経過によっても明らかなように、「道德」の時間は、歴代文相の独立教科設置に対する強い要望と日教組を中心とする民主主義陣営の「修身科の復活をめざす反動政策打倒」の熾烈な反対の中で、教育課程審議会が苦慮を重ねて、戦後の基本方針を変更しないという考え方の下に、新しく編み出したものといえることができるであろう。

2. さて、33年8月28日付をもって告示された「学習指導要領道德編」の道德教育の目標・内容について簡単に検討しよう。その最大の特色は、26年の「手引書」や30年の「学習指導要領社会科編」に比して、いっそう体系的・具体的に道德教育の目標を提示したという点にある。

32年12月、教育課程審議会は「道德教育の基本方針」という答申を出した。この答申は冒頭に「われわれはさきの大戦争の結果、あらゆる面において、莫大にして深刻悲惨な損失と犠牲を被ったが、そのうちにあっても意外にも貴重な宝の一つを獲得した。それは人間尊重の普遍的原理とその国民的自覚である。これこそ新日本建設と育成の指導原理に他ならない。」と述べ、道德教育の基本方針は、これまでと些かも変ってはならないことを強調している。これを受けて、「道德編」も、道德教育の目標について、「人間尊重の精神を一貫して失わず、この精神を、家庭・学校その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造と民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成することを目標とする。」と述べているのである。

この限りにおいては、ある意味では、何らの進展も見せなかったといえるかもしれない。しかしながら、われわれが、「道德編」は道德教育の目標を体系化・具体化したと述べたことについては二つの理由がある。その一つは、人間尊重の精神が、はじめて全体的構造的に把握され説明されているということであり、もう一つは、人間尊重の精神を原理とする道德の内容を或程度体系的に明示した点である。

前者については、「道德指導書」の次の説明がこれを示している。

「民主社会においては、人格の尊敬は自己に対してのみならず、すすんで他の人々の人格も尊敬することであり、これを現実の人間関係の中に具体的に生かしていこうとすることがたいせつである。また、人権の尊重は、自他の権利の主張を認めると同時に、自他ともに義務を果す誠実な自己を育成するための努力を必要とし、さらに、互いに人間を信頼しあっていくという人間愛の精神に

よってささえられていなければならない。」<sup>(46)</sup>

ここに民主主義の基本理念としての自由・平等・同胞の精神（人間愛）が、構造的関連をもった全体として説明されているのを見るのである。というのは、「啓蒙的」色彩の強かったこれまでの民主主義教育においては、人間解放的風潮の下で、自由・人権の強調にのみ専念し、特に他人の尊重、人間愛の精神の育成はおろそかになりがちであったからである。

さて、第二の点に関しては、次のような体系化が行われている。

人間尊重の精神を原理とする道德教育の目標領域は、小学校の場合、次の四つである。

1. 日常生活の基本的行動様式の領域
2. 道德的心情、道德的判断の領域
3. 個性の伸長、創造的な生活態度の領域
4. 国家・社会の成員としての道德的態度と実践的意欲の領域

これらの目標領域毎にそれぞれ道德教育の「内容」が掲げられ、小学校の場合、それは 36 項目、中学校の場合は 21 項目となっている。

ここに明示された目標・内容についても、その後多くの異論や不満が述べられている。その一つは、目標の体系化が不十分であるとするものであり、他は逆に、これは徳目主義の復活であるとするものである。前者は、道德教育は究極において特定の世界観に立って行なわれるほかないものであるが、これは人間尊重の精神を基調とするというだけで具体性を欠いている、道德的価値の体系化が十分でないというのである。後者は、これは道德性の育成を道德教育の目的とはしているが、その目標・内容を細かく提示することは、やがて徳目主義を助長するという危険をはらんでいる。道德教育に本来、一定の目標をかかげてこれを理解させ、実践させるという図式で進められるべきではなく、生活における道德的实践そのものの中で、自然に行なうという方法をとらなくてはならない。目標や内容がたいせつなのではなく、実践や方法がたいせつであると強調する。

しかし、これらの全く相反する批判のあること自体が、コントラバーシカルな今日の状況の下で、教育基本法の精神を国民教育の実施に、慎重に、中正に具体化していこうとした教育課程審議会の態度を物語るとも言えるであろう。この目標制定に委員として参与した国立教育研究所所員小沼洋夫は次のように述べている。

「今日の目標なり内容というものは、いわば戦後心である人が道德教育について考えた、その考え方をいわば総まとめにしたものだ、文部省がみなのかえていたことをまとめたものだとう申しましたが、ということは、ここで発表された道德教育の内容というものは、ある一つの体系というものにしばられているものではないということです。……………それでは、この内容には原理はあるかということですが、それはあるし、原理のない道德というものはありません。そこで今回の内容を貫く原理は人間尊重ということだということです。……………こういう意味で原理はあるが、体系はわたくしではあえてなくていいんだと考えております。」<sup>(47)</sup>

以上に明らかなように、33 年の「道德編」の目標は、小・中学校の道德教育の実践上の重点を基

準として体系化・具体化されたものであり、従って、人間尊重の精神を基本とする倫理ないし道德の体系・構造は、ここにおいても十分明らかにされなかったということを銘記しておかなくてはならない。

### 三 人間像の混乱

1. 歴代の文相がひとしく道德教育の強化を主張したことは前にもしばしばふれたが、ここで昭和28年から昭和33年に到る間の言動を見ておくことにしよう。

○ 大達茂雄文相

28. 6 国会で、愛国心教育を強調

28. 6 文部委員会で、教育勅語の道德精神は今日においても必要と発言

29. 2 衆院予算委員会で、倫理科目設定の意向を表明

○ 安藤正純文相

30. 2 記者会見で、「天皇のあり方を小学校社会科に盛りこみたい」と発言

30. 2 「小学校の社会科の改訂について」の談話で、天皇・祝祭日・宗教などを強調

○ 清瀬一郎文相

30. 11 記者会見で、「紀元節を復活したい」と発言

31. 2 臨時教育制度審議会設置法案の審議において、「教育基本法には日本に対する忠誠がない、また親孝行がない、この点から教育基本法についても再検討したい」と発言

31. 5 記者会見で、「天長節式典における皇居遙拝は自由」と発言

○ 松永東文相

32. 8 記者会見で、「民族意識、徳義を高揚させるため、道德教育として一教科を特設してもよい」と発言

32. 10 「道德教育はどういったらよいか」について、教課審に諮問

これらの歴代文相の発言は、わが国最大の政党である自民党の政策を反映するものであることはいままでもないが、その意図は極めて明瞭である。すなわち、戦前における教育勅語的忠孝のモラルを復活し、民族精神を高揚することによって道德教育の不振を克服したいというのである。少くとも、上記の文相たちは、新憲法を制定し、平和的な民主主義国家を建設しようとしているわが国の現実に対してすこぶる冷淡であるばかりでなく「小日本帝国」の復活を夢みるかのような印象を否定できない。そこには国家百年の大計を洞察するというような前進性は全く見られないし、終戦時および終戦直後の「国体護持」思想から一步も前進し得ない怠慢を露呈していると言わざるを得ないのである。

小論においても、教育基本法の理念が、わが国民主化のための道德教育の目標＝人間像の原点を明示してはいるが、抽象的普遍的な目的規定であるため、具体性を欠き、未だ日本の教育に定着していないことを指摘し、その具体化・明確化の必要のあることを強調してきた。しかしながら、このような課題解決の方向を、「戦後の民主主義は占領軍のおしつけ」「民主主義の行き過ぎを反省し

て真の日本の姿に帰るべきである」等として、教育理念としては全く異質的な忠孝主義によって補強しようとする態度に組することは断じてできない。いうまでもなく、憲法・教育基本法の真精神を実体化・具体化するという方向における理論的実践的努力の中においてそれは求められなくてはならないのである。

2. 政府与党の道德教育強化のねらいは上述の通りであるが、一方、教育基本法に対する批判は、いわゆる権力側からだけではなく、進歩的な学者・有識者の側からも加えられていることに注目しなくてはならない。次に二三の例を見てみよう。

○「日本の教師と子どもたちをとりまく社会的現実。そのなかで、私は次の三つの条件を、とくに根本的なものとしてかぞえあげたい。すなわち第一には、経済的。第二には、精神的圧迫と道德的混乱。第三には戦争の危機。この三つの、いずれも教育にとってはマイナスが、重く、日本のほとんどすべての教師の上に、子どもたちの上に、のしかかっている。

これらの暗い、マイナスの力と戦後輸入された民主主義教育の明るいよびかけとは、あまりに对照的でありすぎる。この暗い、マイナスの力を克服するために、民主主義教育の方法が必要であるというのであろうか。しかし民主主義教育について語られる美しいもろもろの言葉、憲法や教育基本法をはじめ、その他の教育関係の法規のなかで語られているもろもろの理想——たとえば教育の機会均等とか、人格の尊厳とか、個性の尊重とか、思想と表現の自由とか、憲法の本質とか理性的科学的態度とかは——はたしてこれらの暗い、マイナスの力を、きびしくみつめ、切実に体験した人々によって書かれたのであろうか。卒直に言って、私には、どうしてもそうであるとは受けとれないものがある。あまりに明るすぎ、あまりに見事であり、あまりに安楽椅子的でありすぎるからだ。」<sup>(48)</sup>

○「戦後の新教育が目標としてかかげた「民主的人間」の中身は、いかにも総花的で、右顧左弁的、両手に花、折衷的である。それは総じてつつまじやかな、温厚善良な小市民的な人間像である。それは「宗教的心情の持ち主で、清らかな家庭生活を理想とし、職業を尊いものと考え、消費生活の切り盛りに細心であり、かつ巧みであって、生活が苦しくても、これに打ち勝ってゆくことのできる辛抱づよさを持ち、礼儀正しく、寛容で、伝統をたいせつにする人間、それでいて迷信や邪教にまよわされるような非科学的人間ではなく、社会の進歩にも多少の関心を持ち、社会的不正義にも不感症でもなく、正義の実現のために分相応の努力を惜しまないといった人間」であって、教育基本法や学習指導要領は、そのような人間像を描いていた。……………どっちつかずのニュートラルな人間、これが新教育の人間像である。」<sup>(49)</sup>

○「遠慮なく言わせてもらえば、教育基本法は、ちょうど蒸溜水のようなもので、純粋ではあるが、甘みも香りもないような気がする。もうすこし、味もあり香りもあるものでないと日本人の心を充分にとらえることができないのではないか。教育基本法は、どうしても、どうしても、なくて

はならない不可欠の条件ではあるが、しかし、どこか足りない不十分な条件のように思われる。そのために、デモクラシーというものが、十分に日本の土にそだたない。デモクラシーはけっこうであるが、ほんとうに日本の土にそだてるためには、もうすこし、考えてみなければならない点があるのではないか。道徳教育ということを問題とする場合に、わたくしは、そこまでちかえって考えてみる必要があると思う。」<sup>(50)</sup>

以上で明らかなように、教育基本法の人間像は、「あまりに明るすぎ、美しすぎ、安楽椅的である」「半ば保守の半ば進歩的な、どっちつかずのニュートラルな人間像」「普遍的ではあるが、蒸溜水のように味も香りもないもの」と、さんざんな酷評を受けているのである。

果して然らば、教育基本法の民主主義は一体誰れがこれを守り、いかなる人々が本気に、熱意を傾けてその教育を具体化し定着化しようとしているのであろうか。不幸にして、戦後20年の歩みをふりかえてみると、教育基本法は、いわゆる権力側からも、また進歩的な学者に代表される民主主義陣営からも冷淡な取扱いを受け、その腹背からの挟撃によって空洞化の一路をたどってきたかの観を覆い得ないのである。道徳教育の、人間像問題の、最大の問題点は実にここにあると言うべきではないだろうか。

#### IV. 期待される人間像

##### 一 「道徳教育充実方策」 (昭和38年教育課程審議会答申)

1. 昭和33年の特設「道徳」の指導の充実を期するため、文部省は、講習会を開催したり、研究協力校を全国的に指定したり、道徳指導資料を刊行して全国の各小・中学校に配布する等大いに努力し、現場の各学校においても道徳教育の充実のために熱心な研究や実践を重ね、早くも数年の才月が流れた。しかしながら、道徳教育が、期待されたように抜本的に改善されたのでないことはいうまでもない。特に、「戦後心ある人が、道徳教育について考えた、その考え方を、いわば総まとめにしたもの」として提示された「道徳編」の目標・内容は、民主社会におけるごく一般的な道徳基準を示してはいるが、混乱状態に陥っている人間像の問題を解決するまでには至らなかった。

昭和38年8月10日号の「朝日ジャーナル」は、「新しい人間像は出てくるか」の表題の下に、道徳教育に関する特集記事を掲載している。これは小・中学校の道徳教育の実情を広く調査して、これに対する編集部の総合意見を述べたものであるが、当時の状況をかなり正確に伝えている。

「道徳的価値についての子どもの判断は、このように多様化している。子どもの価値判断は、マスコミや読み物などの非教育的領域からも注入されて、ますます分岐していく。少年非行の原因を、このような道徳観の無政府状態に帰せしめようとする世論は根強い。そして、そこに一本の指導のスジをおすことの重荷の前に、教師たちはあえいでいる。だから、いわゆる“やる気”のある教師の一部は、進んで世論にこたえる姿勢をとりつつ、上からの徳目教育を受け入れる。同じ“やる気”のある一部は集団主義という流派にとりくもうとする。その他の一部は教育者としての自己確信の上に思考停止型になる。そして大部分は、消極的に要領よくやる態度に落着いているのが現状ではないであろうか。」

道徳観の無政府状態とまで極言することの当否は別として、これは道徳教育の進め方、特に目標や価値観が、昭和 38 年という時点においてもいぜんとして大きな問題であったことをよく伝えている。

2. さきに諮問を受けた教育課程審議会は、昭和 38 年 7 月に、「道徳教育充実方策」という答申を出した。この答申は、「基本方針」「道徳教育の現状と問題点」「充実方策」の三つの項目から成り立っている。第二の「現状と問題点」では、「教師のうちには、一般社会における倫理的秩序の答揺に関連して価値観の相違がみられ、また道徳教育の指導理念を明確に把握していない者がみられる。」と指摘しているが、この答申の重点は人間像を明らかにすることの必要を説くことにおかれている。

では、この答申においては、人間像に関していかなる新しい提案がなされているであろうか。その第一は、わが国の文化・伝統および愛国心の強調である。「基本方針」の項に、「特にわが国の文化、伝統に根ざしたすぐれたものをじゅうぶんに生かして内容的に充実していく必要がある。」「今日の世界における日本の地位と果すべき重要な使命にかんがみ、国民としての自覚を高め、公正な愛国心を培うように一層努力する必要がある。」と述べている。

第二は、現代社会の要請の尊重という観点である。今日の科学技術の革新に伴って、「将来の日本をになうに足る国民」の育成が強く要請されている事実を指摘し、これに対処するための道徳教育のあり方を考究すべきであると説いている。これは従来の方針に見られない全く新しい観点である。

以上のように、この答申は、民族性の尊重、現代社会の要請の尊重という観点から、道徳教育の目標を再検討すべきであると強調したが、「充実方策」であるから、当然その基本的方向を示唆するに止まっている。この趣旨に基づいて、現実に目標そのものを具体化したものが「期待される人間像」である。

## 二 「期待される人間像」の成立過程

中央教育審議会第十九特別委員会が東京学芸大学学長高坂正顕を主査として、「今後の国家において期待される人間像はいかにあるべきか」について審議を開始したのは、昭和 38 年 6 月であった。昭和 37, 38 年の頃は、池田首相自から「人づくり懇談会」を開くなど、人づくり政策に異常な関心を寄せていたが、時の荒木（万寿夫）文相も同様であった。彼は、昭和 37 年 5 月「道徳の教科書をつくりたい」と発言して注目を浴びたが、同年 10 月には、「道徳教育の充実方策」について諮問を発した。これに対する答申の概要については、すでに前にふれたが、この人間像委員会も、このような動きの中で発足したものである。

爾来、高坂主査を中心に、約 1 年半にわたり、17 回の会議を重ねて中間草案を発表したのは昭和 40 年 1 月 11 日のことであった。

高坂主査は、41 年 10 月 31 日、正式に答申を文部大臣に提出した直後、「期待される人間像」

が必要とされるに至った理由を「文部時報」誌上で次のように述べている。

『『期待される人間像』』についての諮問が発せられたのは後期中等教育の理念を明らかにするという意図をもってであった。池田内閣以来、人づくりということがしきりにいわれたが、どのような人間を理想として人づくりが行なわれるべきかははっきりしないままであった。…………それは単に手ををこまぬいていて出来るものではない。『期待される人間像』は何かという形でその内容を検討して行く必要があるであろう。(第一の理由)

戦後の日本ではいわゆる進歩的な知識人といわれる人々の間に、過去の日本および日本人を全面的に否定し、排除しようとする傾向が強かった。…………私は日本の過去はすべて美しかったなどという考えには全然反対であり、大部分の日本人もそうだと思う…………棄てるべきは棄てるとともに、保存すべきものは保存し、伸ばすべき美点は伸ばすべきだ…………またそのような建設のための歴史的な地盤がないならば、未来に向かっての新しい建設も素材と地盤を失い不可能になる。…………従来からの長い歴史に基づく日本人のよさを生かしながら、新しい日本人の未来に向かっての形成が必要である。(第二の理由)」<sup>(51)</sup>

彼の述べるところによれば、「期待される人間像」は、今日の教育全体において人間形成の理念が不明瞭であるということと、民族的自覚・自信を喪失し、「一種の精神的虚脱状態」におち入っている日本人に活を入れる必要があること、以上の二つの理由で制定されたものであるというのである。

中間草案は、広く国民各層各界から意見や批判を聞き、できれば、教育基本法に代わる教育憲章にしたいという意図で発表された。

ところが、この人間像に対する世評は意外にも峻烈を極めた。各新聞、雑誌、テレビ、ラジオ等はいっせいに人間像報告を論評し始めたが、大体において不評であった。

例えば、40年1月12日の毎日新聞の社説は、「焦点のぼけた人間像報告」という見出しで、学校教育の現行の基本方針との関係がいまいであること、徳目並列の形で打出されているため迫ってくるものが感じられないことを指摘した後、「理想と現実との間の矛盾を、正しく克服していく創造的エネルギーへの期待に欠けている点こそ、この報告に対するわれわれの最大の不満である。」と論評している。

また同日付の朝日新聞社説「『人間像』論議への期待」では、「今日わが国では国民道徳の土台が崩壊しているから、経験主義・合理主義的アプローチがたいせつであるが、この草案は、『こうあるべきだ』という姿勢で語られ、説教臭いものになっている点が一番問題である。」と述べている。

中央教育審議会の要請に応じて、意見・批判を正式に審議会に送付したのも2000件に達したという。審議会ではこれらの国民の反響を考慮しさらに検討を加え最終答申を決定し、翌41年10月31日、有田（喜一）文部大臣に提出したのである。

### 三 「期待される人間像」の問題点

答申が出されてすでに二年の歳月が流れたが、今日においても、当初意図されたように、教育基

本法に代わる教育憲章たる地位を占めていないどころか、いわば棚ざらしになっているかのような状況である。40年1月の中間報告以来、厳しい批判がよせられ、中央教育審議会の答申としては前例のないほどの不評を受けたことについては前にも述べた。それにしても、今後の道德教育の目標問題を考察する上で、やはりこれは重要な資料であることに変わりはないし、制定の経過、人間像の内容および発表に伴う国民の対応状況等の全体経過には極めて意義深いものがあると考えられる。

このような観点から、「期待される人間像」に関する問題点を整理しておくことにする。

## 1. 問題点の全体考察

まず教育基本法との関連である。教育基本法が抽象的で具体性を欠くから、これを具体化する必要があつたことは従来しばしば指摘され、昭和38年の7月の教育課程審議会答申にも、「教育基本法は、その（国家社会における倫理の）普遍的原理の大綱を示したものである。しかし、これを教育の場に生かしていくためには、わが国の歴史にかんがみ、その伝統のすぐれたものは伸ばし、また足りないところは補って、真にわが国にふさわしい実践的指針たりうるように、その内容を具体化していかなければならない。」と述べている。われわれも、内容の具体化を急ぐ必要のあることはこれまでにしばしば強調してきたのである。教育基本法との関連において問題があるというのはこのことではない。これを教育憲章とし、法的拘束力をもったものにしたいという意図についてである。教育基本法をそのままにしておきながら、実質的に教育憲章的な「人間像」を制定することは違法行為ではないかという疑義が生じてくるのである。さらに根本的には、文部大臣（あるいは国）が、国民教育の理念を細部に立ち入って枠づけすることは、思想・信仰の自由を拘束するということで、憲法違反の疑いさえ出てくるのである。

第二の問題点はその内容に関してである。

「人間像」は、教育基本法をわが国今日の現実に即したものにするために、現代社会の要求、民族性の回復、民主主義の健全化という三つの視点から肉づけしたものと説明されている。はたして、この「人間像」は教育基本法の根本精神をゆがめることなく、これを正しく具体化したものと言えるであろうか。人間像の思想内容に関する疑問である。

第三の問題点はその発想法や表現に関するものである。青少年が直接これを読むことによって鼓舞激励を受け、正しい方向を把握できる文章であるか否かということである。

以上の三点が検討されなくてはならないので、次にその概略を述べることにしたい。

## 2. 形式上の問題点

明治以降のわが国の教育行政は、いわゆる勅令主義により、政党問題から一応独立して行なわれていた。戦後はこれが法律主義、つまり国会の議決を経るものでなければ、教育行政・教育政策を変更することはできないというたて前をとることに改められた。法律主義は、国民の総意を無視して、国家権力が恣意に教育政策を左右する道を封じたものであるが、それはさらに、教育内容に関しては、国家権力はその原則を示すこと以上の行動に出てはならないということをも意味するので



はないだろうか。教育の目的に関して言えば、法源としての日本国憲法から演繹された、人間形成上の原則・基準・原点というべきものを規定するにとどまることが法律主義のたて前ではないかということである。この「期待される人間像」制定における当初の意図のように、国民教育の理念とくに世界観・人生観に関する内容を具体的に規定し、法的拘束力を持った教育憲章とすることには、以上の観点から重大な疑義があると言わざるを得ないのである。かくして、教育基本法に明示されている国民教育の理念は、抽象的で具体性に乏しいからその具体化の道を講ずることには十分な理由があり、また十分合法的であるが、「原則的な規定にすぎない」としてこれに代る教育憲章を別個に制定することは明らかに誤った志向であると言ってよいであろう。

今や教育憲章としての地位をこれに与えようという意図は放棄されているのではあるが、以上の観点は明確にしておく必要があると考えられるのである。

教育基本法が厳存している中で、この「期待される人間像」のように、国民教育の理念を細部にわたって明示し具体化をはかる場合、当然次の二点が慎重に配慮されなくてはならない。

第一に、教育基本法の精神に十分に合致したものであり、文字通り、これを具体化したものという理解が、十分に徹底する措置が講じられなくてはならないということである。

第二に、法的拘束力をもったものではなく、教育の目的・理念を深く理解するための純粹の資料でなくてはならないということである。

教育勅語草案起草に重要な役割を果たした井上毅は、起草の依頼を行った山県首相に、明治 23 年 6 月 20 日付の書簡で、教育勅語のあり方についての意見を次のように述べている。

「勅語は何よりもまず『他ノ普通ノ政治ノ勅語ト同様一列デアッテハナラナイ』。帝国憲法の定めるところによって、君主は国民の良心の自由に干渉すべきものでないことが明らかであるから、『教育ノ方嚮ヲ示』すところの勅語は、『政事上ノ命令ト區別シテ社会上ノ君主ノ著作公告ト』見るべきものである。」<sup>(52)</sup>

井上毅の強調しているところは、教育勅語に法的拘束力を持たせることは厳につつしまなくてはならないという趣旨であった。

### 3. 内容上の問題点

「期待される人間像」は、教育基本法の精神を、現代社会に即し、民族性を重視し、民主主義を健全化するという三つの観点から具体化する意図の下に作成されたと説明されている。果してこのねらいは正しく達成されているであろうか。これが内容上の問題点にはほかならない。ここでは、前に指摘した第三の問題点—発想法や表現の問題もふくめて、基本的な問題点を指摘しておくことにしよう。ただし、「中間報告」の方が、委員会の意見や考え方を端的に表現していると思われるので、それによって検討を進めることにしたい。

① 「人間像」は序論と本論にわかれ、序論は「当面する日本人の課題」として、人間像の分裂、民族性の忘却、民主主義の未成熟、日本の象徴の四項目をあげ、これに対処するために「人間性を高めつつ人間能力を開発せよ」「世界に開かれた日本人であれ」「健全な民主主義を樹立せよ」「天

皇を敬愛せよ」以上四つの要請を打ち出している。その一つ一つの内容について敢えて異論をはきむところはないにしても、今日の実情は甚だしく異常であり、誤った方向に走っているから正道に帰らなくてはならないという説教臭い発想法は余りにも高飛車ではないかと感じられる。それは叙述内容の随所に見ることができる。

「人間の動物化という現象が生じている。」「日本の歴史及び日本人の国民性を無視する結果を招いた。そのため新しい理念が掲げられても、それが定着すべき日本人の精神的風土が荒廃に帰している。」

「戦後の日本はかつての民族共同体的な長所を喪失し、しかも確固たる個人の自覚にはまだ達していない。」

いわば、現代の青少年・国民を全面的に否定・罵倒して憚らない表現となっているのである。これでは、教育基本法の本質との関連がどこにあるかいっさい不明であるばかりでなく、戦後 20 年のわが国の民主主義の歩みや発展（歴史）を全く無視し、世界に開かれた日本人に成長しつつある今日の状況も見落されていると言わざるを得ない。そのため、教育基本法の理念を具体化すると言いつつながら、何か教育基本法そのものに不満を持ち、これを否定し、これと異質な理念を持ち込もうとしているのではないかという危懼・不安を強く抱かせるとも批判されるのである。

③ 本論は、人間形成の原則は恒常的・普遍的なものでなければならないと述べ、「個人として」「家庭人として」「社会人として」「日本人として」の四項目にわけて、いわゆる徳目をかかげている。全体としては、その徳目は甚だ抽象的・観念的で現実性に乏しいという印象が強い。

例えば、第一章「個人として」には、「自由であれ」「個性を伸ばせ」「正しく自己を愛する人となれ」「頼もしい人となれ」「建設的な人間であれ、幸福な人間であれ」の六つの要請が掲げられているが、これらは全てこれまでに言い古されてきたことで、新らしく加えられていることと言えば、ごく平凡で常識的な解説にすぎない。教育基本法を具体化するとゆうねらいにはとうていかなっていないのである。

また、「自由であれ」「幸福な人間であれ」という要請は、もっと別の表現はできなかったものか。「自由であれ」とするかわりに、責任の主体となり得る人間的諸資質を具体的に掲げることが妥当と考えられるし、「幸福な人間であれ」というが、これでは心構え・心の持ち方を指摘するにとどまり、真に幸福な人間たるための具体的な方途はいっこうに明確ではないのである。

④ 本論全体を通じて、新らしく盛りこまれていることは如何なる内容であろうか。その主なものを断片的に列挙してみよう。

a. 「正しく自己を愛し、自己を伸ばすことのできる人はすなおな（従順な）心の持主でなければならない。」

b. 「われわれの生命の根源には父母の生命があり、人類の生命があり、宇宙の生命がある。……このような生命の根源に対する畏敬の念が真の宗教的情操であり、……」

- c. 「道を守らなくては愛は育たない。貞とか孝とか悌とか呼ばれるものはそれである。」
- d. 「機械を支配する人となれ。」「大衆文化、消費文化におぼれるな。」
- e. 「国家は世界において最も有機的であり強力な集団である。……自国の存在に無関心であり、その価値の向上に努めず、ましてその価値を無視しその存在を破壊しようとする者は、自国を憎むものであり、ひいては人類を憎むものである。」
- f. 「明治以降の日本人が、近代史上において重要な役割を演じることができたのは、批判されるべき多少の面を含んでいたにせよ、彼らが気骨をもち、風格を備えていたからである。……彼らが願ったものは日本の確固たる自主独立であった。」

以上のように、現代大衆社会、機械文明に対処する心得を説いているほかは、ほとんど戦前までの日本のあり方を無条件に是認し、国家に対する忠誠と親孝行を強調しているにすぎない。

教育における個人と国家の問題、或は家庭における親一子の人間関係は、たしかに重要な問題である。戦後における人間形成が個人主義的傾向に走りすぎたということも事実である。しかしながら、戦前における日本や日本人を不当に美化する反面、「戦後の日本人にややもすれば見られるのは気魄の欠如である」等と一方的にきめつけ、強烈な国家主義や家族国家観的な倫理を持ち込むのはどうであろうか。またこれでは余りにも回顧趣味に過ぎ、創造的・建設的に国家社会の進展にとりくむ、期待される人間を生み出す力に乏しいのではあるまいか。人間像において歴史・伝統や民族性の尊重という観点を重視するというのは、いわば自民党的な「小日本帝国」復活の方向においてではなく、開かれた国家観、開かれた民族性を新たに創造するという課題との関連においてでなくてはならない。道徳は国家社会の構造・体制を基盤とし、これと調和的な性格を有するものでなければ、決して定着しないし、その進展に寄与することもとうていできない。今日以後における国家社会の進展についての広い展望と視野に欠けたままで、混沌として不安定な状況下で道徳を論ずることは極めて危険であると言わなくてはならない。人間像はこの点において致命的な貧困を露呈しているのである。

## V 人間尊重の精神を基本とする倫理の構造論的考察

1. 人間尊重の精神はヒューマニズムの根本をなすものであることはいうまでもないが、それはまた民主主義の根本精神でもある。一般に民主主義の基本理念は自由・平等・同胞の精神(人間愛)をもって説かれるが、あらかじめ留意を要するのは、これらの基本理念やそこから演繹される諸価値がそのまま倫理(道徳)の内容をなすものではないということである。民主主義の本質や基本理念を理解させることは、道徳教育上重要な意義を有するものであるが、ただそれだけにとどまってはならない。道徳教育は直接人間存在のあり方に関することであり、ひとりひとりの精神や態度にかかわるものである。社会を構成し、それを内面から支えている個々の人間を、社会理想に照らして育成し、その社会の充実発展を期するところに基本的使命がある。従って、道徳教育においては、そのような精神に充ちた望ましい成員に育成するためには、現実にはどのような問題があるかが具体的に問われなくてはならない。人間性に対する洞察や人間生活の現実への反省を尊重し、民主

主義の基本理念が実践的課題として肉付けされ、具体化されなくてはならないのである。

例えば、自由は民主主義の根本をなす本質的要件である。従って道德教育において、自由の意義や価値を明らかにし、深くこれを理解するとともに、自己の自由を主張し、他の自由も尊重する態度を養うことは重視されなくてはならない。しかしながら、道德教育においては、これらの一般的な配慮にとどまることなく、さらに深め、掘り下げて、自——他の自由を人間関係、社会生活の上に実現できる人間にまで導くには、どうしたらよいかが基本的な課題となる。それは、ひとりひとりの子どもが人間の尊厳を自覚し、自主創造の精神を自らの心の中にうち立てるよう導くことであり、あるいは他人の人格を尊重し、社会生活上の要請を自ら進んで実行しようとする態度を育成することを意味するであろう。かくして、自由は、道德教育においては、主体的人格、つまり自由を実現し得る人間の育成と関連づけ、そのための諸目標の全体構造の中で具体化されなければならない。

以上のように考えると、道德教育の目標を明らかにするためには、社会の理想や理念の根源にまでさかのぼり、究極において、それらを内面かう支え、成立せしめている人間愛や人間尊重の精神にたち返って、それを人間形成の観点から構造的に展開しなくてはならないことがわかる。

2. さて、その構造的展開の視点とは何であろうか。道德教育の目標の展開方法にはさまざまなものが考えられる。学習指導要領（道德編）の方法は、根本理念を構造的・体系的に展開したものではなく、指導の実際の場における効用性を重くみた方法論的展開とみてよいだろう。われわれは、根本理念との関連において構造的に道德内容を理解しようとしているのであるから、人間尊重の精神そのものを具体化する方法に立たなくてはならない。

人間尊重は当然「自己の尊重」と「他の尊重の二つをふくんでいる。「自己の尊重」はひとりひとりの人間が、自らのうちに人間の尊厳を自覚し、その実現・確立のためにたゆまず努力することをまず意味する。すなわち、自己の人間性を高め、個性・才能を最高度に発揮し、人格の完成につとめるということである。従って自己実現、人格の確立に対して強い意欲と誠実な態度を持ちつづける人間の育成が第一の目標とならなくてはならない。E. Fromm が、「人本主義倫理学における善は生の肯定であり、人間の力の展開である。徳とは自分自身の存在に対する責任である。また悪とは人間の力の破壊であり、悪徳とは自己自身に対する無責任である。」<sup>(53)</sup> と言っているのもまさにこの事である。いうまでもなく、これは自愛や利己主義を意味するものであってはならず、また単なる個人主義でもない。自愛や利己主義は自己を真に生かす道ではなく、かえって、自己の社会的実現をはばむものである。また単なる個人主義も人間存在の真の姿を見失い、歴史的社会的友人間のあり方を無視した考え方であって、自己実現、人格の確立の正しい、全一的な道ということではできない。自己が無限の価値を持つ存在たることを自覚し、自己に対して責任を感じ、その価値の実現につとめることが「自己の尊重」の真の意味であるから、それはまた、主観的自己が客観的自己に責任を負い、自らを理性的・人格的立体に高めることであるとも言える。

次に「他の尊重」について考えてみよう。「他の尊重」は、「他」が自分同様に人間としての尊厳

を持ち、自由と幸福を追求して生きる権利を有する存在であることを認めることを根本とする。従って如何なる理由によっても、また如何なる目的のためにも、「他」を自己の利益のために利用したり、犠牲にすることは許されない。さらに、「他の尊重」は、人間の尊重が平等に保証され実現される正しい社会を維持発展させるために、自ら進んで貢献しようとする態度をもつことをもふくんでいなくてはならない。すなわち、自己が所属するすべての集団（最も広義には世界・人類）において、その成員としての義務を果たすとともに、正しい人間関係を保ち、またすべての成員の自由と幸福を増進しようとする態度である。このような自立的・積極的な態度を身につけた個人でなくては「他の尊重」を真に実現することはできないからである。「他の尊重」には今一つ重要な側面が指摘されなくてはならない。人間の生活には、自——他の自由や権利が両立し得ない場面がしばしば起る。かかるときに、自己を制限して他を生かす譲歩・献身の態度がとれなくては、「他の尊重」は空念仏に終る。自己犠牲や奉仕の精神は、究極においては人間愛の精神の発露である。深い人間愛の精神を養い、自ら進んで「他」や社会のために奉仕しようとする態度を育成することは、「他の尊重」の重要な側面である。

3. 「自己の尊重」が、「人間の尊厳を自らの内に見出し、これに対して責任を感じその実現に努力することである」としても、そのための道德教育の目標はどのように考えられるであろうか。思うに、自己実現、人格の確立にとって重要と考えられる具体的な道德内容はおそらく多岐多様であろう。ある人にとってはそれは第一に勇気であるかもしれないが、他の人にとっては努力・忍耐・ねばり強さと考えられるであろう。そのほか正直・誠実・克己・節制・規律等や独立心・くふう創造・立志……というような徳目が数限りなく指摘されるであろう。それは人それぞれの生い立ち、人生経験、学習、生活環境等の差異によって大きく変わるのである。さらに、性格・気質・男女の性別・職業・社会的地位等によっても、あるいはまた、時代・民族・文化等によっても大きな差異が見られるであろう。こう考えてくると、人間尊重——「自己の尊重」「他の尊重」を基軸とした道德（価値）をすべてあげつくすということは、とうてい不可能であり、また無意味でもあることがわかる。

そこで、人間尊重の精神を基本とする道德内容の展開は、道德教育の目標を具体化するという観点からは、倫理（徳目）の論理的体系を追求するということではなく、これと別な方法が講じられなくてはならない。私はこれについて次のような方法を提案したい。すなわち、「自己尊重」と「他の尊重」の二つの基本的方向において、それぞれ目標領域といったものをまず設定し、次にその目標領域毎に、すべての児童生徒に、共通に要求せられる道德内容を実情に応じて選択・決定するという方法である。

目標領域には、基礎的・平常的・積極的の三つをあげることが妥当と考えられる。基礎的目標領域というのは、「自己の尊重」と「他の尊重」の二つの基本的方向において、それらが実現し成立するための前提や土台となる道德内容の一群を包括する。また、平常的目標領域というのは、民主主義社会の成員たるすべての人々に共通に要求せられる一般的資質としての道德内容の領域である。

さらに、積極的目標領域というのは、一般共通に要請せられるものではなく、各自が人間の尊厳の自覚に立って、自己を最大限に生かし、個性的な価値を創造することにつとめ、あるいは全ての人々の自由や幸福の実現のために自ら進んで貢献しようとする態度を持つ等積極的な、従って真に道徳的な価値をふくむ領域である。次にこれらの目標領域における道徳内容を考えてみよう。

#### 4. 「基礎的目標領域」

「自己の尊重」の最も基本的な前提は生命の維持である。生命をたいせつにし、身体を健康を維持増進することや、また、そのために、衛生に関する知識や習慣を身につけ、身体を鍛錬すること等が必要となる。しかし、身体を健康だけではもちろん十分ではない。これはいわば生命体としての自己尊重であるが、このほかに生活体としての自己尊重も基礎的にたいせつである。衣・食・住に関する生活々動を充実することができなくては、人間は現実生活の上で自己尊重を実現することは望めないのである。このためには、たくましく勤勉な労働や合理的な経済生活を行なうこと等が不可欠の条件となる。以上のような、生命体・生活体としての自己の尊重をめざす道徳教育の目標領域は、「生命・生活の維持充実」の領域と呼ぶことができる。

次に「他の尊重」においては何が基礎的となるであろうか。端的に言えば、それは全ての人を人間として認め、尊重する態度である。それはまた自——他の正しい、平等な関係を維持することである。従って自分の恣意や我意・我見を抑え、捨て去って、つとめて他の人々の意見を聞き、その自由や願望を尊重するという態度をもつことが基本となる。この領域を「人格の相互尊重」の領域と呼びたい。

#### 5. 平常的目標領域

民主主義社会の成員に共通に要請される一般的資質とは何であろうか。それはまず、欲求や衝動に従って勝手に行動するのではなく、かえってそのような自己を自主的に制御し、客観的・社会的要求に応じて行動することである。そのような理性的主体となることによって初めて民主主義社会の成員たり得るのである。自然的存在から理性的存在に、主観的自己から客観的自己に高められた人間をその成立の不可欠の前提として民主主義社会は要請するからである。民主的人間は、何らかの権威や外的強制・指示等を動機や基準として行動するのではなく、自らの内的権威を唯一の動機・基準として行動する主体的な人間でなくてはならない。このために要求せられる道徳内容の群を「人間の自覚」の領域と呼んでおく。

次に「他の尊重」に関して考えてみよう。われわれは前に、「すべての人を尊重することを現実的に可能にするためには、真の民主主義社会が成立・発展しなければならない」と述べておいた。このためは、民主的人間は、自己の所属する集団や社会に積極的に参与し、社会生活上の要求・義務を自ら進んで果たそうとする態度が最もたいせつである。強い社会的関心と深い自覚をもって、その発展に寄与しようという態度は、民主社会の全ての人々に要求せられる一般的資質であって、わ

れわれはこれを「善良な社会人・市民」のための目標領域としたい。

## 6. 積極的目標領域

「自己の尊重」については、自己を人間として最大限に実現し、個性的に価値を創造しようとする意欲や態度をもつことをまず意味する。そしてそれは究極においては、人間性に対する深い信頼と人間能力の可能性に対する確信等ヒューマニズムに徹した人間観を養うことであることはいうまでもない。

「他の尊重」という方向においては、社会生活、市民生活上の要求や義務を果たすことによって善良な成員となるにとどまらず、全ての人の自由や幸福の実現・増進のために、自ら進んで貢献し、奉仕しようとする態度が基本的要請となる。かかる自主的、自発的奉仕の精神をもつ人々の努力の集積によってこそ、明るい社会の創造発展が期待せられるのである。

このように考えて、自己尊重、他の尊重の積極的目標領域を、それぞれ「自己実現・価値創造」の領域、「明るい社会の創造発展」のための領域と呼ぶことができる。

以上述べ来たところを表示すれば次の通りである。

目 標 領 域	人 間 尊 重	
	自 己 の 尊 重	他 の 尊 重
基 礎 的 領 域	I 「生命・生活の維持充実」の領域	IV 「人格の相互尊重」の領域
平 常 的 領 域	II 「人間的自覚」の領域	V 「善良な社会人・市民」の領域
積 極 的 領 域	III 「自己実現・価値創造」の領域	VI 「明るい社会の創造発展」の領域

7. 以上の六つの目標領域の設定は、道德教育の目標の具体化にとっていかなる意義を有するものであろうか。

われわれは、新教育制度下の道德教育は、今日にいたるまでその目標問題を解決していないことを検討してきたのであるが、これはそのことに対する私の提案である。この提案の基調をなす考え方は、これまでも述べてきたが要約すれば次のようなものである。

① 道德教育の根本精神は、日本国憲法教育基本法の精神におかなくてはならないのであって、自民党のこれまでの政策が示すように、忠・孝・愛国心を強調する異質的な道德（日本的であると称して）を安易にこれに結びつけ、二元的な価値体系を設定することは誤りである。さらに、いわゆる民主主義陣営にある人々の中に見られるように、「教育基本法」の抽象性・非現実性を嘲笑する態度には賛成できない。公共的な営みとしての教育においては、現体制を根本から否定する全ての思想・イデオロギーよりも、憲法および教育基本法が優先しなくてはならないからである。かくして、人間尊重の精神を基本とする道德の体系・内容の具体化こそがわれわれの課題である。

② 教育課程審議会の答申や学習指導要領には、しばしば人間尊重の精神が道德教育の基本であると強調されたが、その理念の具体化はいっこうにはかられていない。33年の目標・内容も、こ

の精神の具体化ではなかった。民主主義の基本理念をふまえ、「自己の尊重」と「他の尊重」の二つの基本的方向において具体的な道德内容を考察しようとするのが本論の立場である。

③ 以上の六つの目標領域の設定によっても、道德内容や価値がただちに引出されるのではない。個々の学校における道德教育の実践においては、六つの目標領域を明確に把握し、道德指導の正しい方向を個々の教師が十分認識していることがまずたいせつである。人間尊重という言葉のスローガンの唱えるのではなく、また「どんな徳目を教えたらいいか」ということを観念的に考えるだけでなく、六つの目標領域の示す人間形成の基本的方向の全体を、日常の生活の中で正しく生かす眼識を養うことが必要なのである。道德の内容(徳目)は、児童生徒の現実生活に照らして、道德教育上の要求として具体的に選択決定せられるべきものである。

以上のような私の提案の趣旨を明確にするためには、特定の学校・地域における道德教育の目標設定の手続き・内容の具体例をあげて説明する必要もあるが、ここでは省略せざるを得ない。

〔注〕

- (1) 岡義武編「現代日本の政治過程」(岩波書店) p. 4—5.
- (2) 文部省「学制八十年史」(大蔵省印刷局) p. 499—500.
- (3) 文部大臣官房文書課「終戦教育事務処理提要」(第一輯) p. 67.
- (4) 岡義武編「現代日本の政治過程」 p. 12.
- (5) 同上書 p. 12.
- (6) 同上書 p. 12—13.
- (7) 同上書 p. 11.
- (8) 文部省「学制八十年史」(大蔵省印刷局) p. 490—491.
- (9) 文部大臣官房文書課「終戦教育事務処理提要」(第一輯) p. 77.
- (10) 文部省「学制八十年史」(大蔵省印刷局) p. 510.
- (11) 宮田丈夫「道德教育資料集成」3 (第一法規) p. 121.
- (12) 同上書 p. 121.
- (13) 同上書 p. 122.
- (14) 同上書 p. 123.
- (15) 同上書 p. 125.
- (16) 「Report of The United States Education Mission to Japan」(オリエンタル・エコノミスト版) p. 1.
- (17) 同上書 p. VI
- (18) 同上書 p. VI—VII.
- (19) 同上書 p. 3.
- (20) 清水幾太郎「今日の教育哲学」(思想 1951—4 所収)
- (21) Tohn Dewey: Moral Principle in Education, Riverside Educational Monographs, 1909, p. 2.
- (22) 倉沢剛「近代徳育の基礎理論」(学芸図書: 東京学芸大学研究所: 『道德教育』所収) p. 31—42. 参照
- (23) 同上書 p. 9.
- (24) 「Report of The United States Education Mission to Japan」(オリエンタル・エコノミスト版) p. 7.
- (25) 日高第四郎「日本の教育のあゆみ・ねらい・よりどころ」(民主教育協会) p. 49—53.
- (26) 石川謙「近代日本教育制度資料」(第三十二巻) (講談社) p. 189—190.



- (27) 同上書 p. 226.
- (28) 同上書 p. 231—232.
- (29) 「新日本教育年記」(第一巻) p. 20—22.
- (30) 「Report of The United States Education Mission to Japan」(オリエンタル・エコノミスト版) p. 21.
- (31) 「新日本教育年記」(第一巻) p. 341.
- (32) 石川謙「近代日本教育制度史料」(第三十二巻)(講談社) p. 192.
- (33) 同上書 p. 201.
- (34) 同上書 p. 649—650.
- (35) 同上書 p. 650.
- (36) 同上書 p. 651—652.
- (37) 田中耕太郎「教育基本法の理論」(有斐閣) p. 14—15.
- (38) 小林直樹「憲法の構成原理」(東大出版会) p. 213.
- (39) エーリッヒフロム「人間における自由」
- (40) 田中耕太郎「教育基本法の理論」(有斐閣) p. 12.
- (41) 石川謙「近代日本教育制度史料」(第三十三巻)(講談社) p. 200.
- (42) 宗像誠也編「教育基本法」(新評論社) p. 92—93.
- (43) 船山謙次「戦後日本教育論争史」(東洋館出版社) p. 276.
- (44) 富田丈夫編「道徳教育資料集成」3(第一法規) p. 424.
- (45) 国民教育叢書1「人間づくりと道徳教育」(誠信書房) p. 254—255.
- (46) 富田丈夫編「道徳教育資料集成」3(第一法規) p. 659.
- (47) 文部省「新しい道徳教育のために」小沼洋夫『道徳の時間と道徳指導書』(東洋館) p. 161—162.
- (48) 日高六郎「岩波講座教育」第三巻『新しい人間像』(岩波書店) p. 39.
- (49) 梅根悟『新学習指導要領が描く人間像』雑誌「カリキュラム」1958年12月号
- (50) 高坂正顕「道徳教育とヒューマニズム」(民主教育協会) p. 2—3.
- (51) 高坂正顕『期待される人間像について』「文部時報」1966. 11 p. 31—32.
- (52) 稲富栄次郎「道徳教育論」(福村書店) p. 159.
- (53) E. フロム「人間における自由」(創元社) p. 37.

## Problems on “the Image of Ideal Japanese” in post war education

Chūrō Nobe

In our country, “Democratic Revolution” has rapidly been taking place after the World War II.

The “Ancient regime” before the war has exhaustively been changed and broken down by means of the broad democratization policy in which the enactment of new “Constitution” was one of the greatest events.

Democratization policy in education, as everybody knows, has been spread out centering around the enactment of “the Fundamental Law of Education” and the enforcement of “New Education System” in 1947.

Such a broad and drastic innovation in education has necessarily caused much confusion in

our educational field. But this democratization policy in education, at present time, twenty years since its beginning, is regarded in general to have been successfully carried out.

Surely, the innovation concerning the "External" factors which contain school system, administrative organization, facilities and equipments and curriculum, has largely promoted the modernization of education in Japan. It is, however, rather doubtful whether it has also stimulated successfully the innovation of the "Internal" factors in education.

As the "Internal" factors are deeply concerned with history, tradition, culture, national character, folk ways and creeds of life, their hasty innovation is necessarily accompanied by more difficulties than the innovation of the "External" factors. We can find such a case in the problems of "the Image of Ideal Japanese."

The idea of character building or the aims of moral education, through the past twenty years, has always been the most important and controversial theme in education. Even now, so far from reaching an agreement, it is becoming more confused and troublesome one.

In this treatise, I tried to examine how these problems had developed in the past war education and inquire into "the Image of Ideal Japanese" which moral education should aim at. The points which were specially emphasized in this treatise are as follows:

1. In order to make the aims of moral education clear and more stabilized, the idea and spirit of "the Fundamental Law of Education" must be investigated more deeply in its totality and in terms of its structure.

2. What the aims of moral education should be has been pursued only by the stand-point of the law and the regulations, or an abstract idea of "Democracy". To make the aims of moral education clear and settled, we must give cautious consideration to history, tradition, culture, national character, folk ways, creeds of life and the real condition of national life.

3. The fundamental spirit of moral education should be placed on our respect for "Humanity".

And the respect for "Humanity" should naturally contain "Self-Respect" and "Others-Respect". "Self-Respect" should mean basically to build up his own to be "Independent" and "Free" by himself.

4. The spirit of respecting for "Humanity", because of containing human love in its base, should make possible the coexistence of "Self" and "Others".

Therefore, it should also contain the sense of "Self-Denial" or the spirit of public service and friendship.

In final analysis, moral education should aim at cultivating and rearing severe autonomous attitude and generous love for men.